



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Estrategias metacomprendivas y su relación con la
comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo
de ingeniería Universidad Privada del Norte – 2017**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia en el Nivel Superior

AUTOR

Nelly Carmela JIMÉNEZ TORRES

ASESOR

Norka Inés OBREGÓN ALZAMORA

Lima, Perú

2017



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Jiménez, N. (2017). *Estrategias metacomprendivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería Universidad Privada del Norte - 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR LA GRADUANDA DOÑA NELLY CARMELA JIMÉNEZ TORRES PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

En la ciudad de Lima, a los 14 días del mes de diciembre del 2017, siendo las 11:00 am. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por la Dra. MARÍA ISABEL NÚÑEZ FLORES (Presidente), Dra. NORKA OBREGÓN ALZAMORA (Asesora de tesis), Mg. MARÍA ESCALANTE LÓPEZ (Jurado Informante), Dr. HUGO RAMÍREZ GAMARRA (Jurado Informante) y Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Miembro del Jurado) para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **ESTRATEGIA METACOMPENSIVAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE INGENIERÍA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE - 2017**, que presenta la graduanda Doña NELLY CARMELA JIMÉNEZ TORRES, para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Docencia en el Nivel Superior.


Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por la Dra. NORKA OBREGÓN ALZAMORA (Asesor de tesis), Mg. MARÍA ESCALANTE LÓPEZ (Jurado Informante) y Dr. HUGO RAMÍREZ GAMARRA (Jurado Informante)

Después de haber escuchado la sustentación de la graduanda, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

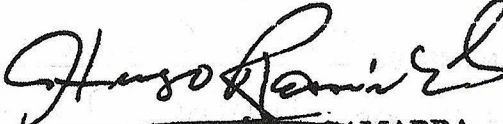
Buena (15) Buena

Como testimonio del acto que culminó a las 12 am horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Doña NELLY CARMELA JIMÉNEZ TORRES, como Magíster en Educación, con Mención en Docencia en el Nivel Superior.


Dra. MARÍA ISABEL NÚÑEZ FLORES
Presidente


Dra. NORKA OBREGÓN ALZAMORA
Asesora


Mg. MARÍA ESCALANTE LÓPEZ
Jurado Informante


Dr. HUGO RAMÍREZ GAMARRA
Jurado Informante


Dra. TAMARA PANDO EZCURRA
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

A Dios,
por su infinita misericordia, bondad y amor.
A la memoria de mis padres, Pablo y Carmela,
por su esfuerzo y haber sido modelo que marcaron mi existencia.
A Larry, mi esposo,
por su respaldo para alcanzar mis metas profesionales.
A mis hermanos,
por su incondicional apoyo
A mis hijos, Alvaro y Piero
por ser el motor de mi superación y por llenar mi vida de alegría.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a la Facultad de Educación, al Dr. Elías Jesús Mejía Mejía por incentivar la investigación científica de los estudiantes, a mi asesora Dra. Norka Obregón Alzamora por su constante apoyo y orientación acertada. A mis jurados informantes el Dr. Hugo Ramírez y a la Mg. María Escalante.

Al Mg. Yan Cruzate Mendoza, director de humanidades de la Universidad Privada del Norte y a los estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Ingeniería por su valioso aporte en la culminación de la presente investigación.

A mis amigas, la profesora Doris Medina Escobar y a Genny Eulath Vidal, por su optimismo, su generosa amistad y la gran calidad humana que demuestra.

A mi hermano Willy Jiménez Torres, por su apoyo desinteresado en la investigación de mi tesis.

A todas aquellas personas que han contribuido de alguna manera en el logro de esta tesis.

Índice

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Índice de Tablas	vi
Índice de Figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	x
 CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	 12
1.1. Fundamentación y formulación del Problema	13
1.1.1. Problema General	14
1.1.2. Problemas Específicos	14
1.2. Objetivos	15
1.2.1. Objetivo General	15
1.2.2. Objetivos Específicos	15
1.3. Justificación de la Investigación	16
1.4. Fundamentación y formulación de las Hipótesis	16
1.4.1 Hipótesis General	16
1.4.2 Hipótesis Específicas	17
1.5. Identificación y clasificación de variable	17
1.5.1 Variable (X)	17
1.5.2 Variable (Y)	17
1.5.3 Variables intervinientes	19
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	 20
2.1. Antecedentes de la Investigación	20
2.2. Bases Teóricas	26
2.2.1 Fundamentación epistemológica	26
2.2.2 La lectura	27
2.2.3 La cognición y metacognición	27
2.2.4 Estrategias Metacognitivas	29
2.2.5 Comprensión lectora	46
2.2.6 El texto	57
2.3. Definición Conceptual de Términos	72
 CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	 73
3.1. Operacionalización de variables	74
3.2. Método de investigación	74

3.3. Estrategia para la Prueba de Hipótesis.....	74
3.4. Población y muestra	76
3.5. Instrumento de recolección de datos.....	76
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	80
4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos	81
4.1.1 Análisis descriptivo	81
4.1.2 Descripción de los resultados para la variable: estrategias metacomprendivas en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte	83
4.1.3 Descripción de los resultados para la variable: comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte.....	84
4.1.4 Descripción de los resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) antes de la lectura en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte	86
4.1.5 Descripción de los resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) durante la lectura en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte	87
4.1.6 Descripción de los resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) después la lectura en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte	89
4.1.7 Descripción de los resultados para la dimensión: comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte	90
4.1.8 Descripción de los resultados para la dimensión: comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte.....	91
4.2. Proceso de Prueba De Hipótesis	92
4.2.1 Prueba de hipótesis general	92
4.2.2 Hipótesis Específicas	93
4.3Discusión de los resultados.....	106
4.4. Adaptación de las decisiones	107
 CONCLUSIONES	111
RECOMENDACIONES	113
REFERENCIAS	114
ANEXOS.....	119

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Clasificación de Variables	18
Tabla 2	Operacionalización de las variables	74
Tabla 3	Instrumentos de recolección de datos	77
Tabla 4	Prueba de normalidad de Kolmogorov_Smirnov para las variables	79
Tabla 5	Resultados para la variable Edad de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte	81
Tabla 6	Resultados para la variable sexo de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte	82
Tabla 7	Resultados para las estrategias meta comprensivas de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte	83
Tabla 8	Resultados para la comprensión de textos de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.	84
Tabla 9	Resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) antes de la lectura de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.	86
Tabla 10	Resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) durante la lectura de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.	87
Tabla 11	Resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) después de la lectura de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.	89
Tabla 12	Resultados para la variable: comprensión de textos expositivos de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.	90
Tabla 13	Resultados para la variable: comprensión de textos expositivos de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.	91
Tabla 14	Tablas de comparación de media para ambas variables	92
Tabla 15	Prueba no paramétrica de rho de Spearman para la hipótesis específica 1	94
Tabla 16	Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 2.	96
Tabla 17.	Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 3.	98
Tabla 18	Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 4.	100
Tabla 19	Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 5.	102
Tabla 20	Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 6	104

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama de barras para la variable Edad de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte	82
Figura 2	Diagrama de barras para la variable Edad de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte	83
Figura 3	Resultados para la variable estrategias metacomprendivas	84
Figura 4	Resultados para la variable: comprensión de textos.	85
Figura 5	Resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) antes de la lectura	87
Figura 6	Resultados para la dimensión. EM durante la lectura	88
Figura 7	Diagrama de barras para la dimensión: EM después de la lectura.	89
Figura 8	Diagrama de barras para la dimensión Comprensión de textos expositivos.	90
Figura 9	Diagrama para la dimensión Comprensión de textos argumentativos	91
Figura 10	Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 1	95
Figura 11	Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 2	97
Figura 12	Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 3	99
Figura 13	Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 4	101
Figura 14	Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 5	103
Figura 15	Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 5	105

Resumen

El objetivo general de la presente investigación fue: Determinar la relación entre el uso de estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes de Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017

Considerando la hipótesis Existe relación media entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

El tipo de investigación fue básico de diseño descriptivo correlacional, de corte longitudinal Se trabajó con una población de 132 en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

La investigación se desarrolló en el primer semestre del año académico 2017, cuyos datos se procesaron mediante el programa SPSS 23, y se analizaron mediante la estadística descriptiva de frecuencia porcentual y por estadística inferencial. En base a lo cual y al marco teórico se realiza la discusión respectiva; determinándose que existe relación entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte en un nivel medio. Aceptándose la hipótesis general de investigación.

Palabras claves:

Estrategias metacomprendivas, comprensión lectora, textos argumentativos, texto expositivos.

Abstract

The general objective of the present research was: To determine the relation between the use of metacomprehensive strategies and the comprehension of texts in students of First Cycle of Engineering the Universidad Privada del Norte - 2017

Considering the hypothesis There is a relationship between the meta-comprehensive strategies and the understanding of texts in students of the first cycle of Engineering Universidad Privada del Norte- 2017.

The type of research was basic descriptive correlational design, longitudinal cut was worked with a population of 132 in first cycle students of Engineering the Private University of North-2017.

The research was carried out in the first semester of the academic year 2017, whose data were processed through the SPSS program 23, and analyzed by descriptive statistics of percentage frequency and by inferential statistics, based on which and the theoretical framework is performed Respective discussion; Determining that there is a relationship between the metacomprehensive strategies and the comprehension of texts in students of the first cycle of Engineering of the Private University of the North has an average level, Accepting the general hypothesis of investigation.

Keywords:

Strategies metacomprendivas, reading comprehension, argumentative texts, expository text.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene su punto de partida en la constante preocupación como docente en el área de Comunicación, por el bajo nivel de comprensión lectora que presenta los estudiantes universitarios que es tan necesario para su desenvolvimiento académico. Al revisar las investigaciones en el ámbito nacional se encuentran muchas que presenta como variable la comprensión de textos, relacionándola con estilos de aprendizaje, con rendimiento académico o con hábitos de estudio. Como la tesis de Aliaga (2000) en su investigación para optar el grado de Maestría en Educación titulada “Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia” o la de Mac Dowall (2009) en su investigación Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos o la de Wong (2011) en su investigación Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, presentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Sin embargo, la comprensión lectora involucra una actividad cognitiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Por ello, se debe aplicar y ayudar a desarrollar las diferentes estrategias metacomprensivas para incentivarlas como parte de los hábitos de lectura y de estudio en los alumnos para que puedan aplicarlas en los diferentes niveles de comprensión de textos (literal, inferencial y crítica), creemos ciertamente que esto será posible cuando los docentes también utilicen metodologías y estrategias adecuadas que les puedan permitir el desarrollo de sus potencialidades lectoras.

La importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora lo menciona Pinzás (2003) “las destrezas metacognitivas, facilita el monitoreo y como consecuencia también la comprensión del texto, así, la conciencia sobre el proceso de comprensión motiva al lector experto a buscar el origen de sus dificultades. Por lo tanto, el lector que carece de esta conciencia no

podrá identificar con claridad si está comprendiendo o no el texto y menos aún podrá plantear las medidas correctivas para superar sus limitaciones”

En ese sentido, la utilización de estrategias metacomprendivas durante la lectura de los diferentes textos especialmente expositivos y argumentativos influirá en la comprensión lectora y coadyuvará a mejorar su rendimiento académico. Por tanto, en las indagaciones bibliográficas y las permanentes constataciones con la realidad que hemos observado, nos han conducido a sistematizar los puntos de vista sobre alternativas de solución a uno de los problemas más relevantes dentro de la formación del lector o estudiante dentro de la educación superior.

La presente investigación para su mayor entendimiento se ha dividido en 6 capítulos los cuales son los siguientes:

Capítulo 1 Se presenta la situación problemática actual de las variables a estudiar. Además, formulamos aspectos concernientes al problema, los objetivos, la justificación de nuestra investigación y las limitaciones que se nos presentó durante el desarrollo de la investigación.

Capítulo 2 Contiene el marco teórico que a través de definiciones y distintas teorías fundamentan el valor semántico de las variables, los antecedentes de la investigación.

Capítulo 3 Presenta el marco metodológico, explicando las hipótesis, variables de la investigación, sus indicadores, la metodología donde se encuentran el tipo de estudio, el diseño, la población y muestra de estudio, el método de investigación,.

Capítulo 4 Consignamos los resultados obtenidos, la descripción y la discusión, haciendo uso de las técnicas estadísticas y gráficos estadísticos, así como la interpretación respectiva.

Capítulo 5 Exponemos las conclusiones y sugerencias de la investigación sustentado en su objetivos.

Capítulo 6 Referencias bibliográficas que se redactaron en función del estilo APA 6° edición y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Fundamentación y formulación del Problema

El problema central de la educación en todos los niveles, ciclos y materias, es la comprensión de textos; por ello, es constante la preocupación de los docentes. La gran mayoría de los alumnos no entienden lo que leen. El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lo confirman mediante su informe que tiene como base las pruebas realizadas en el 2015. El Perú presenta resultados catastróficos en comprensión lectora, obtuvo 398 puntos, llegando a la ubicación 65 de 72 países evaluados. Las diferencias se tornan más dramáticas si nos comparamos con Singapur que encabeza todas las evaluaciones, ese país ha obtenido 556 puntos dejándonos rezagados 159 puntos más abajo. El Perú incluso queda muy lejos del promedio de 493 puntos establecidos por la OCDE como nota aprobatoria. Para llegar a ese número nuestro país tendría que crecer 96 puntos, cuatro veces más de lo que avanzó en los últimos tres años.

Según Pisa los porcentajes de estudiantes que se ubican en los niveles 1a, 1b y debajo del 1b varían entre 28,5% (Chile) y 72,1% (República Dominicana). El Perú tiene el 53,9% de estudiantes se encuentra en estos niveles de desempeño. Es decir, más de la mitad de jóvenes de 15 años solo pueden ubicar uno o más datos independientes expresados explícitamente; logran reconocer el tema central o el propósito del autor, pero solo en textos sobre temas conocidos; asimismo, consiguen establecer relaciones sencillas entre información del texto y saberes de la vida cotidiana. En otras palabras, estos jóvenes solamente responden a preguntas de nivel literal.

Gutiérrez Valencia Ariel & Montes de Oca García Roberto (Gutiérrez, 2000) en un estudio basado en diversas investigaciones realizadas antes del año 2000 sobre la Importancia de la Lectura y su problemática en el contexto educativo universitario, a nivel de América Latina y el Caribe, alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura.

Por lo mencionado anteriormente, en el ámbito universitario, se percibe una queja bastante unánime respecto a las deficiencias que se detectan entre los estudiantes que acceden a la universidad en relación con esta destreza básica, que actúa como soporte de los futuros aprendizajes programados. La comprensión de textos en la formación académica de los estudiantes universitarios se considera como uno de los pilares básicos para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos. Ya que, la lectura de artículos especializados, reseñas de investigaciones, manuales teóricos, etc. es una actividad frecuente en el ámbito universitario. De hecho, constituye una exigencia habitual por parte de una gran mayoría de catedráticos.

Por otro lado, debido a los acelerados avances de la ciencia y la tecnología que está inmersa en la vida del estudiante universitario, tiene un sinnúmero de exigencias que tiene que cumplir para poder superar con éxito los retos de su formación profesional con responsabilidad. Una de ellas es la motivación. Mi experiencia como docente universitario me muestra una realidad que esta distante de ser la ideal. Es decir, se encuentra alumnos con deficiente rendimiento académico y poco interés por su desarrollo académico. Parece que su objetivo es sólo aprobar los cursos de cualquier manera y no necesariamente se interesan por aprender realmente lo que estudian. Se ha observado que la gran mayoría de ellos leen muy poco, incluso, solo las separatas y no se interesan en buscar otras fuentes. Y lo hacen con muchas deficiencias en la comprensión lectora.

Sin embargo, hay una realidad que no podemos maquillar el estudiante universitario no siente gusto por la lectura; es decir, no se va desarrollar esta práctica constante. Ya lo dijo Miguel de Zubiría (2001) en su libro sobre la teoría de las seis lecturas donde hace referencia a cómo la lectura ocupa uno de los últimos lugares en la lista de las cosas que hacen felices a los ciudadanos y cómo el hablar de lectura puede parecer un contrasentido, a pesar las campañas institucionales de promoción de la lectura. Leer es algo que no les gusta a las personas, y menos a un joven.

Finalmente, esta situación enfrenta al profesorado universitario al difícil dilema de ignorar esta evidencia o afrontar el problema como una carencia que debe ser subsanada y obrar en consecuencia. La lectura es un acto complejo cuya realización se facilita si cuenta con algunos prerequisites como información previa acerca de su naturaleza, de sus fines, de sus condiciones deseables de ejecución; de las características que poseen los textos y de los valores que en ellos se expresan; o fundamentalmente por el uso de algunas técnicas recomendadas.

En base a lo expuesto surge la interrogante de investigación

1.1.1. Problema General

¿Cuál es la relación entre las estrategias meta-comprensivas y la comprensión de textos en los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte- 2017?

1.1.2. Problemas Específicos

¿Cuál es la relación entre las estrategias meta-comprensivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017?

¿Cuál es la relación entre las estrategias meta-comprensivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017?

¿Cuál es la relación entre las estrategias meta-comprensivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017?

¿Cuál es la relación entre las estrategias meta-comprensivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017?

¿Cuál es la relación entre las estrategias meta-comprensivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017?

¿Cuál es la relación entre las estrategias meta-comprensivas después de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre el uso de estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes de Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017

1.2.2. Objetivos Específicos

Determinar la relación entre las estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017

Precisar la relación entre las estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017

Establecer la relación entre las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

Determinar la relación entre las estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

Precisar la relación entre las estrategias metacomprendivas durante la lectura y la

comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

Establecer la relación entre las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

1.3. Justificación de la Investigación

La presente investigación beneficiará a la comunidad científica local y a los agentes educativos en general, permitiéndoles acercarse a las conceptualizaciones sobre estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos.

Además, este estudio se constituirá en un aporte práctico ya que permitirá diagnosticar y conocer las deficiencias de Comprensión lectora de los estudiantes de la muestra representativa en base a la cual se pueden elaborar estrategias didácticas, así como planes curriculares para algunas asignaturas de los cursos de conocimiento generales, con el objetivo de elevar el nivel de comprensión de lectura y por ende el rendimiento educativo.

Por último, la muestra es representativa de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima, por lo tanto, queda abierta la posibilidad de realizar futuras investigaciones para que sea factible una generalización de los mismos. Además, queda la posibilidad de elaborar y aplicar programas metodológicos para la optimización de la comprensión de textos tan necesarios en el entorno donde se desenvuelva. Además, puede servir para abrir otras líneas de investigación relacionadas con las variables

1.4. Fundamentación y formulación de las Hipótesis

Los estudios universitarios deben de ser de calidad, en tal sentido el estudiante universitario necesita un nivel óptimo de comprensión de lectura que coadyuvará directamente en sus estudios. Por ello, considero que las estrategias meta-cognitivas desempeñan un papel relevante en la eficiencia de la comprensión lectora.

1.4.1 Hipótesis General

HG1 Existe relación media entre las estrategias meta-comprensivas y la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

HG0 No Existe relación media entre las estrategias meta-comprensivas y la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

1.4.2 Hipótesis Específicas

Se desagregan en las siguientes hipótesis específicas:

Existe relación media entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

Existe relación media entre las estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

Existe relación media entre las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

Existe relación media entre las estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

Existe relación media entre las estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

Existe relación media entre las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de los textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017.

1.5. Identificación y clasificación de variable

En base a los problemas, objetivos y las hipótesis, las variables de nuestra investigación se han clasificado de la siguiente manera:

1.5.1. Variable (X):

Estrategias meta-comprensivas.

1.5.2. Variable (Y):

Comprensión de textos

Según el Dr. Elías García en su libro titulado “Como se realiza una tesis” resalto la clasificación según se expone a continuación:

Tabla 1. Clasificación de Variables

	Estrategias de Metacompreension	Comprensión de Textos
Por su grado de abstracción	Empírica	Empírica
Por la función que cumplen en la hipótesis	Independiente	Dependiente
Por la naturaleza	Cuantitativa	Cuantitativa
Por sus valores	Politómica	Politomica
Por la definición de sus características	Discreta	Continua

Fuente: Dr. Elías García

Según su nivel de abstracción. Metodologías activas y las competencias son variables empíricas porque tiene la particularidad de ser medible directamente, es decir observable mediante los instrumentos técnicos diseñados para esta investigación.

Por la función que cumplen en la hipótesis. Metodologías activas es variable independiente porque es la que se manipula para ver los efectos que produce en la otra variable. En cambio las competencias es variable dependiente porque representa la consecuencia de los cambios en el sujeto bajo la situación que se está estudiando.

Según su naturaleza. Metodologías activas y la competencia son variables cuantitativas por cuanto pueden medirse en escalas numéricas y o valorativas.

Por sus valores. Metodologías activas y la competencia son variables de tipo politomica, porque existen más de dos categorías en los instrumentos de medición.

Por la definición de sus características. Metodologías activas es variable de tipo discreta, en virtud de que deben asumir valores numéricos que no pueden cambiarse arbitrariamente y la competencia de tipo continua pueden asumir cualquier valor numérico.

1.5.3. Variables intervinientes:

- Estilos de aprendizaje
- Edad
- Género

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes o estudios previos

Existen trabajos de investigación al respecto, en el medio como en el extranjero que a continuación se detallan:

Antecedentes internacionales

Izquierdo (2016) en su investigación el “Análisis de los niveles de comprensión lectora para el desarrollo del Pensamiento Crítico” presentada en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Esmeraldas, la cual tiene como objetivo analizar cómo los docentes trabajan los niveles de comprensión lectora para estimular el pensamiento crítico, para aportar con una guía didáctica que contenga orientaciones metodológicas que conduzcan a los estudiantes a la comprensión de textos. Se realizaron encuestas a profesores, directivos y prueba de valoración a estudiantes de educación general básica superior, de la institución Unidad Educativa del Milenio Profesora Consuelo Benavides Cevallos. Los resultados indican que los estudiantes manejan mejor los procesos del nivel de lectura literal; dejando a un lado los procesos de comprensión, como los niveles inferencial y crítico. Por esta situación se recomienda planificar talleres según los años de la educación general básica superior, que cumplan a los beneficios del arte de enseñar del profesor de Lengua y Literatura, relacionada con el pensamiento crítico.

Salas (2012) en su investigación “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León” – México, la cual tiene como objetivo conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora. La investigación, se realizó con el grupo 312, de estudiantes que cursaron la unidad de aprendizaje de literatura durante el tercer semestre, en el período académico de agosto a diciembre de 2010. La Metodología que empleó fue de investigación acción y el método cualitativo. Algunos de los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: la observación participante, cuestionarios y textos relacionados con las estrategias preinstruccionales, las cuales preparan y alertan al estudiante en relación al qué y cómo va a aprender el contenido; las estrategias coinstruccionales, se apoyan durante el proceso de la enseñanza; y las estrategias posinstruccionales, permiten formar en el alumno una visión sintética y crítica del material. Se inició el trabajo con una primera etapa de problematización de la comprensión lectora en donde se aplicó un cuestionario a los maestros que imparten los cursos de comunicación y lenguaje, para continuar con una segunda

etapa de diagnóstico, en la cual se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario (diagnóstico uno) y una lectura con un cuestionario (diagnóstico dos) a los estudiantes. La aplicación de la estrategia, fue la actividad que se llevó a cabo durante la cuarta etapa del proceso metodológico, para ello, fue necesaria la aplicación de un texto literario y un cuestionario para que los alumnos identificaran las diferentes actividades que ponen en práctica al momento de la comprensión de textos. Se concluye que el adiestramiento y práctica contribuye significativamente a la comprensión lectora.

Ortiz (2010) en su investigación “Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la producción de textos argumentativos”. Presentado en la Universidad de la Amazonia - Colombia. Teniendo en cuenta: a) el uso reflexivo y controlado de los textos escritos en distintas situaciones sociales, en particular en aquellas vinculadas a propiciar el aprendizaje y potenciar la autoformación de los estudiantes; b) la revisión de antecedentes teóricos internacionales, nacionales y regionales; y, c) la realización de un diagnóstico aplicado a estudiantes de grado 7°, se formuló el problema: ¿Cómo la enseñanza de la producción de texto argumentativo mejora el proceso de aprendizaje en los estudiantes de grado 7° de básica secundaria? Dar solución al problema planteado implicó realizar las siguientes acciones: se formuló la fundamentación teórica que contiene aspectos como: relación sociedad, instituciones y prácticas discursivas; comprensión y discurso argumentativos; comprensión y metacognición; lineamientos de la propuesta didáctica; caracterización del enfoque didáctico Enseñanza Para la Comprensión (EPC); y, la propuesta didáctica y su desarrollo específico con los tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión, y el plan de talleres para ejecutar la propuesta. Posteriormente tuvo lugar la aplicación de la propuesta en el aula y la valoración de los resultados a través de la auto, co- y heteroevaluación de los textos argumentativos producidos por los estudiantes donde se puede establecer que el conocimiento y manejo de los textos argumentativos favorece los procesos de comprensión y aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Heit (2011) en su investigación “Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura”, presentado en la Universidad Católica de Argentina, cuyo objetivo es identificar las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y determinar su influencia sobre la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. Metodología es un estudio descriptivo – correlacional que incluye un diseño ex post facto, ya que las variables independientes no fueron manipuladas ni controladas, sino tomadas tal como se presentan en su contexto natural. La hipótesis de este estudio es que los estudiantes con mayor utilización de estrategias metacognitivas en comprensión lectora, presentan mayor eficacia en la asignatura de Lengua y Literatura. Se trabajó sobre una muestra de 207 adolescentes de ambos sexos que cursaban 7°, 8°

y 9º año del EGB3. Según los resultados de la investigación existen una influencia significativa positiva de la estrategia de metacognición global sobre la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. Teniendo como conclusiones que los estudiantes que obtuvieron mayor puntaje en la utilización de estrategias metacognitivas en lectura, presentaron mayor eficacia en la asignatura “Lengua y Literatura” y las estrategias metacognitivas de tipo globales presentaron una influencia significativa en el incremento de la eficacia en la asignatura “Lengua y Literatura”.

Antecedentes nacionales

Guerrero (2016) en su investigación Relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el nivel inferencial de comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos de los estudiantes de pregrado del I ciclo, de la facultad de ciencias empresariales pertenecientes la Universidad Privada Alas Peruanas 2014, presentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la cual tiene como objetivo establecer en qué medida influyen las estrategias metacognitivas de lectura en los niveles de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes de pregrado de la especialidad de lengua y literatura del I – X ciclo, pertenecientes a la facultad de educación de la Universidad Alas Peruanas 2014. Metodología de tipo básico de diseño no experimental, de corte transversal. Se trabajó con una población de 290 estudiantes tomando una muestra no probabilística de 100 estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014. Se desarrolló en el segundo semestre del año académico 2014, cuyos datos se procesaron mediante el programa SPSS 21, y se analizaron mediante la estadística descriptiva de frecuencia porcentual y por estadística inferencial, en base a lo cual y al marco teórico se realiza la discusión respectiva; concluyendo que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora influyen significativamente a nivel inferencial en textos argumentativos.

Cerrón & Pineda (2013) cuyo título es “Estrategias meta-cognitivas y comprensión lectora en estudiantes de lenguas, literatura y Comunicación de la facultad de educación- UNCP de Huancayo” presentada en la Universidad Nacional del Centro Junín – Huancayo tiene como objetivo establecer una relación entre el uso de estrategias meta-cognitivas aplicada a la lectura y la comprensión lectora. La investigación es de tipo aplicada, de nivel descriptivo y con diseño descriptivo correlacional. Se aplicó el método científico, como método general y, el descriptivo, como método específico. La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes. Para establecer la correlación entre las variables se utilizó de la “r” de Pearson y para la prueba de hipótesis la “t” de Student. El resultado en relación al problema general indica que existe relación directa y significativa entre

el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011. Conclusión señala que el lector experto que tiene conciencia de nivel de comprensión, busca el origen de las dificultades que experimenta en la lectura, en cambio el lector inexperto no se da cuenta de sus limitaciones, por lo tanto, no aprende de lo que lee o su aprendizaje es limitado.

Wong (2011) en su investigación Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, presentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tiene como objetivo establecer las relaciones entre las Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje. Metodología se empleó el tipo ex post facto correlacional, el diseño es no experimental del tipo transversal o transeccional. La muestra de investigación estuvo conformada por 809 estudiantes de ambos sexos que cursaban el primer año en una Universidad Nacional y una Universidad Privada de Lima Metropolitana. Para la obtención de la muestra se aplicó un procedimiento de muestreo no probabilístico intencionado, dado el carácter de los variables a se aplicó el Inventario de Estrategias de Metacompreensión de Schmitt y el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Kolb. Los resultados mostraron que los participantes poseen un bajo nivel de desarrollo de las estrategias metacompreensivas y no se evidencia un estilo de aprendizaje predominante. Finalmente, no se halló relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y los estilos de aprendizaje

Mac Dowall (2009) en su investigación Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de la ciudad de Lima, la cual tiene por objetivo Conocer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2005-I. Es un estudio de tipo básico que corresponde a un diseño no experimental, de corte transversal La hipótesis formulada corresponde a que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2005-I. La población de estudio estuvo conformada por 154 estudiantes y la muestra quedó establecida en 98 estudiantes de ambos sexos con una edad promedio de 19 años, matriculados en el primer ciclo de estudios de la carrera profesional de educación. Los instrumentos aplicados fueron el test ACRA Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva. Los resultados obtenidos dan a conocer la confirmación de la hipótesis planteada en la existencia de relación significativa

entre las variables de estudio. En conclusión, la aceptación de la hipótesis nos lleva a la formulación de sugerencias que implican incidir en el alumnado al manejo eficiente de estrategias de aprendizaje e incentivar el desarrollo de la comprensión lectora a niveles acorde a los estudios universitarios.

Cabanillas (2004) en su investigación “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la Comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH”, Tuvo como objetivo determinar y analizar los niveles de dificultades y comprensión lectora que poseen los alumnos de la escuela de educación inicial de la facultad de ciencias de la educación. Metodología cuasi experimental con una prueba de entra y salida de corte longitudinal, se aplicaron 2 encuestas. Los resultados indican que el a mayoría 83.4% tuvieron puntajes entre 2 a 7 puntos antes de aplicar el tratamiento. Pero después de realizado el tratamiento experimental, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento “estrategia enseñanza directa” , con respecto al grupo al cual no se le aplicó dicho tratamiento, pues el nivel de significancia entre estos dos grupos fue de 0.009. Siendo de resaltar que el grupo de Control después tuvo una media numérica de 7,19 mientras que el Grupo Experimental después, lo tuvo de 9,10; es decir, ésta fue mayor que la primera en casi 2 puntos(1,91); apreciándose que existió un mayor desempeño en comprensión lectora en el grupo experimental. Se concluye que existe mejoramiento en la enseñanza directa con respecto a la comprensión lectora.

Aliaga (2000) en su investigación para optar el grado de Maestría en Educación titulada “Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia” presentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de la ciudad de Lima, tiene como objetivo determinar la relación que existe entre los niveles de Comprensión Lectora y el conocimiento de los participantes del programa de Formación docente de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho. En la investigación se realizó el test de Cloze para detectar los niveles de comprensión lectora, también las calificaciones para establecer el nivel de rendimiento académico, así como la encuesta de opinión de los estudiantes en una muestra de 124 sujetos de dichos programas. Los resultados y las conclusiones importantes reconocen que existe una asociación entre los puntajes de Comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los alumnos. Asimismo, que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son mejores, cuando el contenido es parte de su experiencia.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1 Fundamentación epistemológica

La Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas es una teoría social que se propone exponer los fundamentos trascendentales que permitan una sociología comprensiva. Para ello desarrolla una exposición crítica de las interacciones sociales como relaciones intersubjetivas y comunicativas.

El objetivo es que se construya progresivamente a través de una permanente discusión con la filosofía social, y esta, en torno a los problemas de la racionalidad, el conocimiento y la praxis social.

El análisis crítico de la acción comunicativa conduce a J. Habermas a la crítica de todo intento por encontrar una teoría científica o filosófica como fundamento último, pero así también, su búsqueda esboza el planteo de una estructura cuasi trascendental que posibilite explicar y comprender las interacciones sociales.

La teoría crítica de la sociedad se refiere autorreflexión crítica del conocimiento, que trasciende hacia la teoría de la ciencia. La autocomprensión crítica de la sociedad nos revela que el conocimiento está vinculado a la praxis social; a la acción. Por ello, se le confiere el interés de la acción cognitiva. Estos orientan a acciones inherentes a condiciones fundamentales del trabajo como la reproducción y la autoconstitución posible de la especie humana. Los intereses a los que alude la teoría de Habermas, no devienen de la naturaleza biológica humana, sino que actúan como respuestas a las necesidades del sistema social general, y si bien esos intereses los reconocemos en los individuos, ellos están inscriptos en la dinámica social y cultural.

La enseñanza comunicativa se basa en la actividad práctica del estudiante dentro y fuera del aula. No es posible desarrollar hábitos ni habilidades sin brindar al estudiante la oportunidad de poner en práctica lo aprendido; es decir, se parte de la práctica para llegar nuevamente a la práctica, pero con un desarrollo superior, enriquecido por el descubrimiento y sistematización de elementos teóricos que integran lo micro y macro lingüístico con lo socio-cultural. “El aprendizaje de la lengua debe convertirse también en un camino hacia el intelecto.” y... “debe experimentar la influencia transformadora del intelecto a través de la actividad práctica”.

El logro de un aprendizaje efectivo presupone tomar en consideración los aportes que las diferentes ciencias afines a la Pedagogía le brindan, permitiéndole en conjunto formular las bases para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que se centre en el estudiante como sujeto transformador de la sociedad.

2.2.2 La lectura

La palabra lectura se puede definir desde su etimología, en la que se hace referencia al latín “legere” que significa cosechar, recoger. La lectura y escritura, son la guía para liberar actividades expresivas A través diversas actividades como la pintura, el dibujo, el teatro, la expresión.; acumulando el enriquecimiento léxico, especialmente a través de la conversación diaria de los argumentos de los alumnos, de los grupos o individuos así como a través de la historia, la lectura es el vehículo transformador de la sociedad.

Por eso mismo, Pinzás (2001) afirma que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en otras palabras, esto significa que el lector se acercará al texto buscando comprender un mensaje y en ese proceso realizarán otras acciones como predecir, anticipar y desarrollar expectativas con respecto a cuál podría ser el mensaje o el desenlace de lo leído. (p.61) En esta interacción se nutre el lector, pero el texto contribuye a lograr nuevos aprendizajes contrastables en la actividad objetiva del individuo.

La lectura es pues una habilidad que está siempre, que irá en aumento en medida de la práctica y el hábito, por eso se hace necesario incentivar desde la los niveles iniciales a la práctica de la lectura como medio de socialización, para percibir la realidad y hacerlo suyo en cualquier circunstancia. Se puede aseverar que la lectura es una transmisión que se desarrolla en dos momentos. El primero involucra la percepción y decodificación de un mensaje escrito basado en un sistema de símbolos particulares conocidos por lector, Por otro lado, en el segundo momento, se presenta como un proceso interactivo entre el lector y lo escrito.

En síntesis, leer es una actividad intelectual de construcción de significados a partir de un texto. Esto significa que la lectura no es una simple operación de trasladar lo que está en el texto a nuestra mente. Sino una operación intelectual más compleja, en la cual, procesando lo que encontramos en el texto y lo que ya poseemos gracias a nuestros aprendizajes anteriores, construimos un nuevo conocimiento.

2.2.3 La cognición y metacognición

2.2.3.1 Cognición

El término cognición etimológicamente del latín *cognitio*, que significa razonar, e implica alcanzar el conocimiento por medio del ejercicio de las facultades mentales; en donde se converge la atención, el conocimiento, inteligencia, razonamiento y la aprehensión del cumulo de información recibida. (Brown 1980, p.2)

2.2.3.2 Metacognición

En la década de los 70 partiendo de los estudios referidos a la memoria, John H. Flavell introduce El término metacognición en el campo de la psicología definiéndole como el control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva.

La metacognición significa literalmente "Más allá de la cognición", siendo la capacidad "pensar sobre el pensamiento" o mejor Ser capaz de reflexionar sobre su capacidad cognitiva.

Este concepto involucra a la persona en el tiempo de reflexión o de control. Esta capacidad funciona como "Acelerador cognitivo"; es decir, la eficiencia en los procesos cognitivos que busca mejora en el seguimiento y la supervisión constante de la evaluación de pensamiento. La metacognición se refiere, entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto.

Una escuela es exitosa cuando aumenta el potencial del aprendizaje de los estudiantes y para fomentar su autonomía. Por ello no es tan importante adquirir conocimientos, sino sobre todo habilidades y competencias. Para ello es relevante el dominio de una serie de estrategias conscientes que aseguran el continuo aprendizaje para aprender más de la manera correcta; es decir, "aprender a aprender".

La "metamemoria" consiste en el desarrollo de una estructuración y almacenamiento de datos. Tradicionalmente se hace una distinción entre metamemoria y metacognición. A menudo la primera es definida como el conocimiento de la memoria y del proceso de la memoria, y la metacognición es entendida como el conocimiento de la cognición, la monitorización, y control de actividades cognitivas. (Buron 2002, p.35). Por lo tanto, podemos aseverar que el conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de

la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan. El uso por parte de un estudiante, por ejemplo, de la sencilla estrategia de incrementar la concentración puede ser una elección consciente y deliberada, o puede ser una respuesta automática no - consciente desarrollada a través de años de atribuir repetidamente al aprendizaje de materias difíciles mayor esfuerzo.

Ríos (1991) se refiere a la metacognición como a la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento, e incluye desarrollar un plan de acción, mantenerlo en mente, mientras sea necesario, luego reflexionar sobre el mismo y evaluarlo, una vez concluida la tarea.

2.2.4 Estrategias Metacognitivas

2.2.4.1 Clasificación de las estrategias

Aun reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias de manejo de recursos y las estrategias metacognitivas. Por lo tanto, haremos un breve análisis de aquellas estrategias mencionadas inicialmente para que sirvan como un complemento contextual de aquellas que nos urge atender y que son primordialmente parte de la base de este estudio.

Las estrategias cognitivas, llamadas también microestrategias, hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (Gonzales y Touron, 2003, p.76).

Dentro de la gama de este tipo de estrategias también podemos considerar: la estrategia de repetición, por ejemplo, consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que incorpora los materiales de información para mantenerla en la memoria a corto plazo y, a su vez, los transfiere a la memoria a largo plazo.

Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya

almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Además, dentro de esta categoría también estarían las estrategias de selección cuya función principal es la de elegir la información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento. La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo.

Las estrategias de manejo de recursos, son los recursos que contribuyen significativamente a lograr la motivación en el aprendizaje estos pueden ser de carácter extrínsecos e intrínsecos, procurando siempre que esto formen al estudiante a tener hábitos permanentes que consoliden su aprendizaje. En nuestros días los recursos por medio de las tics son muy importantes para lograr aprendizajes significativos.

Las estrategias metacognitivas, hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como la autorregulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje.

Este tipo de estrategias pueden denominárseles como macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo. Por otra parte, la autorregulación hace posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información.

Parafraseando a Palincsar y Brown (1997), el conocimiento metacognitivo otorga al lector facilidades para seleccionar, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras para lograr el monitoreo activo y la regulación después del procesamiento de la información. Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener procesos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos procesos.

La metacognición implica la meta-atención, meta-memoria y metacomprensión.

La primera se refiere a la atención como objeto de conocimiento, es decir, se centra en el conocimiento de los aspectos cognitivos del proceso atencional, el cual es importante para las tareas de aprendizaje, ya que según el autor, sin este conocimiento difícilmente una persona puede realizar un esfuerzo activo y eficaz

de entender la actividad a desarrollar. Otro aspecto de la meta-atención es la función de control de la atención, donde un estudiante debe controlar activamente la atención, de forma que desarrolle habilidades necesarias para atender una situación específica, como por ejemplo que compruebe su nivel o estado de atención antes de emprender una tarea, lo cual tiene relación con la planificación anteriormente descrita, como también evalúe las estrategias atencionales utilizadas.

La meta-memoria, como su nombre lo explicita tiene relación con el conocimiento de un sujeto sobre su proceso y control de la memoria, donde el conocimiento está centrado en la conciencia de la necesidad de recordar, la cual es la base del aprendizaje. Se emplean estrategias de evaluación que controlan de forma constante la memorización, de forma que realizan una valoración o categorización del aprendizaje: lo que está completamente memorizado y lo que requiere refuerzo, como forma de emplear si se necesitan nuevas estrategias de memorización.

Por último, la función de meta-comprensión tiene relación al conocimiento de las variables relacionadas con la comprensión significativa de los contenidos del aprendizaje y posee tres procesos: conocimiento del objetivo, auto-observación del proceso y autorregulación. El conocimiento del objetivo tiene relación con saber qué se busca, es decir, “la idea que tiene el lector sobre la finalidad por la que lee determina qué mecanismos mentales activa al leer, cómo lee, sirviendo de criterio para determinar cuándo se ha alcanzado el objetivo.

2.2.4.2 Dimensiones de las Estrategias Metacognitivas

a) Planificación

Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular y controlar su conducta. Este proceso implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Esta habilidad se desarrolla durante la infancia y la adolescencia, entre los 10 y los 14 años.

Toda planificación implica que el sujeto debe tener conocimiento sobre la naturaleza de la tarea a realizar; saber lo que domina y lo que no domina de la tarea a ejecutar; fijarse objetivos a corto plazo con las correspondientes estrategias. Basándose en lo que espera de la lectura, en sus conocimientos previos y en los objetivos que tenga ante esta tarea concreta, el lector debe desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que impliquen una actividad preparatoria y dirigidas hacia un objetivo, antes de iniciar la lectura y a anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto.

Ríos (1991) incluye dentro del proceso de planificación: los conocimientos previos son la línea base sobre la que se construye y se añade la nueva información; los objetivos de la lectura; y el plan de acción donde se seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de la lectura.

Habilidades de planificación lectora; en ella que se determina las ideas previas del texto, se establece los objetivos y la anticipación de las consecuencias de las acciones. Muchos autores consideran que la lectura es un proceso de resolución de problemas cuyo objetivo fundamental es la comprensión. Uno de los logros más universales que surgen de la investigación reciente, es el grado en que el conocimiento previo del lector facilite la comprensión.

La planificación consiste en la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, definir objetivos y estrategias para lograrlos, las condiciones bajo las cuales se debe acometer, todo lo cual conducirá a un plan de acción.

b) Supervisión

La supervisión se refiere a la conciencia que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. Esta habilidad se desarrolla lentamente, en algunos casos es muy deficiente en niños e incluso en los adultos. Sin embargo, varios estudios posteriores han hallado un vínculo entre el conocimiento metacognitivo y la precisión de supervisión. El lector debe preguntarse sobre su progreso a la vez que está realizando la tarea de lectura. Así comprueba si son o no efectivas las estrategias que está utilizando para poder rectificar si fuera necesario, si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación, y en el caso de no estar comprendiendo el texto, detectarlo y saber las causas del porqué, teniendo en cuenta también las características del propio texto (variable). La supervisión podemos entenderla como el tomar conciencia de si se está comprendiendo o no lo que se está leyendo.

El fin de las actividades de supervisión son: el establecimiento de los propósitos de la lectura, modificación y ajuste de las estrategias de lectura en función de los propósitos planteados (cuando los lectores son adultos adquieren cierta flexibilidad en el ajuste de su tasa de lectura, normalmente), identificación de los puntos principales del texto para llegar a encontrar la idea principal (esta habilidad se desarrolla tardíamente), determinar cómo se relacionan las ideas del texto (conocer su estructura), activación del conocimiento previo (es la base para detectar la organización lógica del texto ya que es un conocimiento que contiene información relevante), evaluar si existen inconsistencias en el texto, detectar si

existen fallas en la comprensión y si es así, saber que hacer al respecto, ser capaz de determinar el nivel de comprensión aplicando la estrategia más adecuada y/o hacerse preguntas relevantes durante la lectura y/o realizar resúmenes sobre lo leído.

El lector debe tomar importantes decisiones estratégicas si encuentra fallos en su comprensión. Entonces decide si va a realizar algún tipo de acción para corregirse. Si decide que sí, escogerá entre: almacenar el “problema” en la memoria a la espera que se clarifique más adelante en el texto, o formular una hipótesis abierta como una solución provisional, o realizar alguna acción inmediata utilizando alguna estrategia lectora (releer, saltar hacia delante y continuar leyendo, consultar alguna fuente externa). Este proceso de supervisión abarca la aproximación a los objetivos, controlándolos; la detección de los aspectos importantes del texto; la detección de las dificultades en la comprensión, si las hubiese; y la flexibilidad en el uso de estrategias.

Cuando valora el texto, si ha comprendido o no, se verifica como va comprendiendo, sabe determinan dónde se encuentran las dificultades de comprensión solo entonces habrá adquirido habilidades de supervisión lectora.

Para Puente (1991), la fase de supervisión es el proceso de comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias de lectura que se están usando. Requiere que el lector se pregunte constantemente sobre el desarrollo de su proceso de comprensión, lo cual supone verificar si se está aproximando a los objetivos, detectar cuándo se enfrentan dificultades y seleccionar las estrategias para superarlas. Entonces se puede afirmar que la supervisión controla la eficacia de la marcha del proceso de ejecución; implica la verificación de la posible re-ejecución de operaciones previamente efectuadas, identificación de errores de comisión u omisión.

Según Ríos (citado por Rodríguez 2004) identifica cinco fases:

1. Aproximación o alejamiento de la meta: ¿qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
2. Detección de aspectos importantes: ¿cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?
3. Detección de dificultades en la comprensión: ¿cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?
4. Conocimiento de las causas de las dificultades: ¿por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?
5. Flexibilidad en el uso de estrategias. Cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste?

c) Evaluación

Al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea. También podemos afirmar que son acciones para valorar el nivel de logro que se ha obtenido durante la lectura. Ríos (1991) incluye dentro de este proceso la evaluación de los resultados conseguidos y la evaluación de las estrategias utilizadas, su efectividad.

Estos tres procesos no se dan en esta secuencia siempre; porque la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación.

Según Valles (1996) para que se dé uso de las habilidades de evaluación lectora es necesario reflexionar sobre la eficacia de las técnicas cognitivas empleadas para comprender e inducir a formularse preguntas para la comprobación de lo que se ha aprendido.

Mientras que para Puente (1991) la fase de evaluación se refiere al balance final del proceso, lo cual supone tomar conciencia del producto, es decir, cuánto se ha comprendido, como se desarrolló el proceso y cuál fue la efectividad de las estrategias empleadas.

En síntesis, la evaluación se refiere a la contrastación de los resultados obtenidos con las estrategias aplicadas; es decir, el sujeto reflexiona sobre la importancia y trascendencia de los resultados. Por ello cuando se termine de evaluar se puede formular preguntas: ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido? ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

d) Autorregulación

Esta distinción entre saber cuándo se comprende y cuándo no se comprende un texto, es el elemento más importante para autorregular y controlar los procesos de lectura, los lectores que no entienden y no saben que no comprenden difícilmente pueden pasar a procesos más complejos como el de auto-reflexión, es probable que tengan dificultades para identificar e interpretar lo que quiere decir el autor del texto. Lo que significaría una imposibilidad para argumentar un propio punto de vista coherente y adecuado con la lectura.

Para Zimmerman, citado por González (2004) refiere que el proceso de autorregulación presenta cuatro fases:

Observación: en esta fase el lector es capaz de inferir que estrategia es la más adecuada a partir de la observación o apreciación de un modelo estratégico, a ello se sumaría el hecho de tomar ciertos criterios de actuación, las orientaciones motivacionales y los criterios de valor que se desarrollarán en las demás fases.

Emulación: en esta etapa el aprendiz imita el estilo de manera general del modelo y no tanto la forma de proceder exacta de este.

Autocontrol: en este caso el aprendiz pone en práctica las estrategias de autorregulación en diferentes contextos totalmente distintos del modelo aprendido. Para él es más válido enfocarse en el proceso que en los resultados del mismo.

Autorregulación: en esta fase el aprendiz puede llegar a adaptar su actuación a las cambiantes condiciones personales y contextuales que se le presenten; así como también utilizar varias estrategias en las cuales tenga que realizar algunos ajustes dependiendo de los resultados. En el proceso de autorregulación se integran tanto los procesos cognitivos como los metacognitivos, si no existe, es probable que nunca se haga uso de las estrategias metacognitivas, que en este caso particular buscan solucionar y resolver la falta de comprensión.

En muchas oportunidades el lector tiene la ilusión del saber; pero esto se debe cuando los estudiantes no han desarrollado suficientemente su metacomprensión. Esta se logra cuando se da cuenta de los límites de su entendimiento, del grado de dificultad de la información, del esfuerzo que requiere el aprendizaje que se les exige y de las estrategias que deben usar para conseguirlo.

2.2.4.3 Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora

Cuando un lector o aprendiz emplea estrategias de comprensión lectora, estas tienen las siguientes posibilidades: primero, enfocarse hacia una meta determinada, segundo, esta se puede modificar según el tipo de texto que se requiere analizar y por último, se podrían involucrar algunos componentes metacognitivos dependiendo del grado de regulación y control que se amerite.

Por otro lado Collins y Smith (1980) propone estrategias basadas en tres fases:

- Fase de modelación: Cuando el docente se pone como ejemplo ante sus alumnos, ejercita la lectura en voz alta deteniéndose para explicar los procesos implícitos en la comprensión del texto; así como los errores y

mecanismos de comprensión.

- Fase de partición del alumno: Cuando el maestro parte de una serie de preguntas que sugieran hipótesis relacionadas con el texto para así desarrollar la capacidad crítica y de opinión de los alumnos.
- Fase de lectura silenciosa: Cuando el lector realizará la lectura por sí mismo teniendo en cuenta una serie de condiciones mostradas por el docente denominadas: objetivos, predicciones, la hipotetización y la detección de errores al momento de leer; inclusive podrían recibir textos preparados para así demostrar el nivel inferencial alcanzado.

Otro grupo de estrategias que también podemos considerar son las propuestas por Bauman (1985) (citado por Solé (2004, 57) se les conoce con el nombre de “Método de Enseñanza Directa” o “Instrucción Directa”, el cual se subdivide en las siguientes partes:

- Mediante la introducción se les explica a los alumnos los objetivos que alcanzarán y que les serán útiles para la lectura.
- A continuación se aplica una estrategia en el análisis de un texto como un ejemplo para que los alumnos se den cuenta de que dicho procedimiento los ayudará a comprender mejor el texto.
- La enseñanza directa consiste en que el docente explica y describe la habilidad que se trata, los alumnos responden preguntas y son orientados por el docente.
- La aplicación es dirigida por el profesor, los alumnos ponen en práctica la habilidad aprendida, bajo el control y supervisión del docente. Este realiza un seguimiento a los alumnos y si no han comprendido la actividad enseñada él deberá reforzarla.
- Dentro de la práctica individual el alumno o los alumnos estarán en la capacidad de utilizar en forma independiente y autodirigida el nuevo material de lectura.

Palincsar y Broom (1984) (citados por Solé (2004) proponen la denominada enseñanza recíproca en la cual el lector o alumno toma un papel más activo el cual consiste en: La formulación de predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumir. Esta estrategia se basa en la discusión sobre el fragmento que se va a comprender, dicha actividad será dirigida por cada uno de los participantes. Cada uno empieza por formular una pregunta que será respondida por los demás, pues ello originará una demanda de declaraciones sobre algunas dudas, luego se resume el texto y finalmente se da lugar a la realización de predicciones que los estudiantes harán con relación al siguiente fragmento.

En el modelo de enseñanza recíproca el profesor no es un elemento pasivo; por el contrario ofrece un modelo experto con el cual solucionará los problemas en la comprensión ayudando a mantener los objetivos de la tarea centrando la discusión en el texto, así como la aplicación de las estrategias de enseñanzas por él. Por último corrige y supervisa a los alumnos que dirigen la discusión otorgándoles el control y la responsabilidad total.

Solé después de haber profundizado en el estudio de la comprensión lectora plantea el siguiente procedimiento estratégico:

a. Estrategias aplicativas antes de la lectura

Ella propone tres ideas asociadas al constructivismo que refuerzan, de alguna manera, el acto de leer. Estas son:

La primera considera toda situación educativa como un proceso de construcción conjunta; es decir, tanto los maestros como los alumnos compartirán universos de significados diversos y complejos de mayor rigor o precisión sobre todo al ser aplicados en la tarea de leer un texto, en el que en alguna forma el estudiante debe tener cierta orientación por parte de un guía o docente.

En el segundo caso el orientador es el que en alguna forma promoverá el proceso de construcción o “andamiaje” en la mente del lector a través de la contrastación del conocimiento previo del alumno con la nueva información contenida en el texto y que en alguna forma, este asumirá el control propio de las actividades enseñadas por el mediador.

Y con relación al último aspecto tenemos el del proceso de “andamiaje” en el cual dicha construcción mental al ser producto de la confrontación de los saberes previos y la nueva información esta será bien estructurada, siempre y cuando la recepción o comprensión de la información es buena; así como los métodos implicados en dicha enseñanza son también efectivos.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos mediante estrategias de lectura es un proceso de construcción en pares: donde el profesor mediador proporcionará a los alumnos los “andamios” necesarios mediante una práctica guiada con el fin de que ellos logren dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas cuando lo crean conveniente.

Las experiencias educativas basadas en la enseñanza de la comprensión lectora en el ámbito de la educación escolar y superior; dependerá del criterio o concepción

que tenga el docente acerca de ella. Dichos criterios podrían considerar los siguientes aspectos para enseñar a leer:

- Esta actividad debe ser placentera y voluntaria.
- La lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.
- Los docentes deben mostrar a los alumnos aptitudes positivas hacia la lectura.
- La lectura no debe ser tomada como un elemento de competencia ya que quienes reprueban en esta actividad podrían asociarla con un sentimiento de rechazo hacia ella.
- Se pueden utilizar varios métodos que incluyan el uso de textos que hagan que dicha actividad sea significativa.
- Quien dirige toda actividad lectora debe tener en cuenta la complejidad de la lectura; así como también la capacidad del lector.
- El lector debe estar motivado y entendiendo que le encuentra sentido a lo que hace, siempre y cuando qué hará; es decir debe entender qué objetivos pretenderá lograr al leer un texto de tal forma que sea capaz de realizar dicha tarea.
- Que el material ofrezca aciertos, retos o dificultades al estudiante o lector. Como textos no tan conocidos aunque la temática no sea tan familiar. De manera que el lector demostrará su conocimiento previo.
- La motivación está vinculada con las relaciones afectivas, las cuales se asocian al uso de la lengua. Por lo tanto, la actividad docente debe de resaltar y darle mucha importancia a los logros conseguidos con ella por parte del lector o estudiante.
- Por otro lado, el solo hecho de que el estudiante vea a personas significativas (docentes, amistades o familiares) disfrutando de la lectura se sentirá motivado hacia esta.

Los objetivos de la lectura reforzarán el interés del lector mediante el reconocimiento de los propósitos que desea alcanzar con la lectura del texto que va a leer. Estos pueden ser:

Leer para tener una información precisa

Mediante esta actividad el lector tan solo se limita a ubicar un dato que solo le interesa dentro de la información leída; por ejemplo, la búsqueda de una fecha, el nombre de algún personaje, la consulta sobre algún término y otros datos que requieran su ubicación de acuerdo a la importancia decisiva que tengan para la construcción del significado del texto.

Leer para seguir instrucciones

En este caso la intención del lector se fijará en la lectura de un texto el cual lo condicionará a la realización de una serie de actividades o acciones para el cumplimiento de un fin. A diferencia del objetivo anterior en el que se escogía qué leer; aquí la lectura debe ser completa.

Este tipo de lectura es significativa y funcional por lo que este tipo de lectura la podemos realizar cuando leemos instrucciones para manipular aparatos electrodomésticos o para realizar actividades que están inmersas en talleres de estudio,

Leer para obtener una información general

Es aquella lectura que realizamos para saber de qué trata el contenido de un texto o en todo caso para obtener una idea en general sobre qué trata el texto en términos temáticos.

Leer para aprender

Esta lectura consiste en cumplir con el objetivo de acrecentar aún más los conocimientos que en este caso el lector dispone; es decir, ya no solamente se realiza una lectura para tener una idea general del texto sino para incorporar la mayor parte de la información a nuestra “red cognitiva”.

Por otro lado, también este tipo de lectura se caracteriza porque a veces se realiza en forma reiterada, algo lenta y en la que a veces se necesita el apoyo y utilización de ciertas estrategias como el uso de esquemas, resúmenes, auto interrogaciones y muchas otras estrategias.

Leer para revisar un escrito propio

Esta lectura se realiza con la finalidad de hacer una revisión de lo escrito ya sea por parte del lector o escritor. Este tipo de lectura se caracteriza también porque el lector ejerce un mayor control y regulación de lo que lee y escribe.

Leer por placer

En este caso la lectura es realizada por satisfacción y agrado personal. Inclusive el lector en algunos casos realiza una relectura de un párrafo, capítulo o todo el texto quizás; si lo cree conveniente para su gusto. En este caso la experiencia emocional será el elemento primordial para la realización de este tipo de lectura en la que

generalmente se llegan a utilizar, de preferencia, textos cuya naturaleza es literaria.

Leer para comunicar un texto a un auditorio

La lectura se realiza en voz alta y se suele hacer algo rápida. La finalidad de ella estriba en que las personas a quienes va dirigida comprenderían en totalidad lo que oyen.

Leer para practicar la lectura en voz alta

Con esta forma de lectura se pretende que el estudiante o lector lea con rapidez, claridad, fluidez, corrección y con una adecuada entonación. Inclusive se pueden añadir algunas actividades estratégicas para mejorar la comprensión del texto.

Las estrategias antes de la Lectura son:

- Activar el conocimiento previo

Siempre se debe tener en consideración el bagaje de conocimientos con el que cuenta el lector (estudiante) el cual en alguna forma buscará establecer relación con las expectativas, vivencias, intereses y todo aspecto relacionado con lo afectivo.

La manera adecuada para actualizar un conocimiento previo es.

- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
En este caso un docente podría utilizar un tema de conversación con los estudiantes (lectores) de manera que este lo relacionen con el título del texto; para así de alguna forma, anticipar las ideas o conocimientos previos que tengan acerca del contenido de este.
- Ayudar al estudiante a fijarse en determinadas características del texto para que active sus conocimientos previos.
En alguna forma los índices o apartados orientarán la lectura y servirán para mejorar la comprensión del texto.
- Animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen sobre el tema.
Es de suma importancia tomar en cuenta las ideas manifestadas por los estudiantes con respecto a lo que van leer; ya que en alguna forma

mejorará la asociación del estudiante (lector) con la nueva información leída; así como también su fijación y posterior aprendizaje.

- Establecimiento de predicciones sobre el texto

En este aspecto se atiende la formulación y verificación de las hipótesis que se establecen antes de la lectura, producto de ciertos elementos paratextuales como ilustraciones, encabezamientos, títulos; así como las experiencias y conocimientos previos sobre el texto.

- Formulación de preguntas relacionadas con el texto.

Una de las técnicas que podrían reforzar más el aprendizaje de la información, sería que el lector incurra en la autoformulación de preguntas para en alguna forma se asegure la comprensión sobre lo que va a leer. La formulación de dichos cuestionamientos en alguna forma corroborará el grado de conocimientos previos que tenga el lector (alumno), así como también los procedimientos o disposiciones que demostrará tener si es que estos se asocian o son compatibles con el tema tratado. Todo ello determinará el grado de motivación en el lector en alguna forma, así como también el planteamiento adecuado de sus objetivos para comprender en lo posible y a detalle con lo que leerá.

- b. Estrategias a lo largo de la lectura

En el momento en el que uno va leyendo un texto, las predicciones e hipótesis planteadas desde el comienzo las irá corroborando así como también a medida que el lector avanza con la lectura se va dando cuenta qué comprende y no comprende en el texto; por lo que esto amerita la elaboración y aplicación de ciertas estrategias.

Las estrategias durante la lectura se podrían dar de la siguiente forma:

- La formulación de predicciones sobre lo que se ha leído en el texto.
- El planteamiento de preguntas sobre lo que se ha leído en el texto.
- El docente pedirá las aclaraciones o explicaciones sobre ciertas dudas que

puedan existir en el texto.

En algún momento de la lectura siempre nos toparemos con alguna parte del texto que nos sea intangible; por lo tanto, ello demanda saber qué debemos hacer estos casos; a este reconocimiento podríamos tomarlo como la primera función de lo que se conoce con el nombre de “control que tenemos sobre nuestra comprensión”.

Dicho procedimiento se puede ser asumido por el docente quien inicialmente tiene un total dominio y que luego se lo otorga al estudiante o lector en forma paulatina a través de una serie de estrategias denominadas estrategias de decodificación y comprensión (predicciones e inferencia) en otras palabras la lectura del texto en lugar de ser algo descrito solamente va a pasar a ser algo significativo.

Los errores en la lectura solo son originados por el desconocimiento de uno o más términos sino que también cuando le asignamos significados equivocados a alguna frase o palabra que la mayoría de veces ignoramos y continuamos leyendo el resto del texto como una forma de buscar quizás el significado adecuado de lo que no comprendemos mediante la contextualización, la cual podría tomar en consideración como una estrategia, por lo que en todo caso la consulta a una fuente externa como ,por decir, otro texto con la misma temática o diccionario podrían ser de mucha ayuda. Esta forma de tomar una decisión frente a lo que resulta dificultoso comprender dentro de un texto y la búsqueda de una solución frente a ello; corresponde a lo que se conoce como una estrategia de evaluación, la cual será aplicada según el criterio de solución que tenga el lector o estudiante.

c. Estrategias después de la lectura

Para comenzar debemos tomar en cuenta la composición estructural del texto; es decir, reconocer y diferenciar la idea principal, el tema y los demás elementos secundarios o complementarios dentro de este. Ya que cada uno presenta ciertas características distintivas. Por decir, en lo que respecta al tema, este se considera como aquello que se entiende de manera general lo expresado por el texto; de la misma forma, la idea principal consiste en lo que manifiesta el autor acerca de un tema o asunto y por otro lado, tenemos aquellas ideas que son de naturaleza secundaria o complementarias, las cuales tienen por finalidad servir justamente para reforzar a través de argumentos, ejemplos y otras informaciones lo expuesto por el autor.

Todos estos elementos dentro del ámbito de la enseñanza de la lectura, sea cual sea el nivel educativo, deben ser explicados y desarrollados por el docente partiendo de los siguientes criterios:

- La determinación de los objetivos que se desea alcanzar con la lectura del texto.
- Se debe manifestar la relevancia que posee la idea principal a los estudiantes.
- Recordar a los estudiantes por qué se va a proceder a leer el texto y en qué consiste el tema tratado en él.
- Una vez determinado el tema o asunto tratado en el texto, se debe establecer una relación con los objetivos planteados en el comienzo de la lectura, mediante el uso de una serie de marcas o indicadores en el texto.
- A medida que se realiza la lectura del texto se va deslindando lo importante de lo accesorio o secundario explicándose el porqué de ese deslinde.
- A medida que se va leyendo se va explicando por qué se retiene una información y la otra se omite.
- Si la lectura concluye se somete a juzgamiento; si la idea principal es producto de una elaboración personal (ajena a lo expresado en el texto), o en todo caso, si parte de lo manifestado directamente en aquel.

d. Elaboración de un resumen

Inicialmente la técnica del resumen debe ser guiada y enseñada por un docente, hasta que en algún momento el estudiante consiga la autonomía debida para hacerlo. Los procedimientos que podrían tomarse en cuenta partirían de que la determinación de los elementos macroestructurales como el tema, la idea principal y las ideas secundarias no son factores que puedan determinar decisivamente la elaboración de un resumen; si el lector no tiene en claro alguna de estas macroproposiciones, le será dificultoso comprender una parte del significado del texto, por ende tampoco podrá realizar un resumen o síntesis adecuada del mismo. Inclusive una cierta carencia de la comprensión de en alguna de estas partes; podría originar que el resumen esté más ligado a una apreciación más personal corriendo el riesgo con ello de que el resumen sea algo inexacto.

Otro factor importante, es el hecho de tratar de considerar nuestros esquemas mentales (conocimientos previos) para que estos puedan servir como anclaje a los nuevos conocimientos que se van a adquirir al momento de leer.

En la elaboración de un resumen se deben considerar los significados genuinos del texto del que procede.

Aspectos importantes para la enseñanza de un resumen, la técnica del resumen debe ser aprendida de la siguiente manera:

- Encontrar el tema y desestimar la idea más importante de la que no lo es.
- Identificar y desechar la información que se repite.
- Enseñar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas o relacionarlas.
- Enseñar a identificar una frase-resumen en cada uno de los párrafos o redactarlas (sumilla).
- El resumen debe tener aportaciones del lector, pero centradas en lo manifestado en el texto.
- El resumen debe tener los aportes tanto del lector quien mediante la lectura y su redacción aporta nuevos conocimientos y obtiene otros que son nuevos para él.

Muy aparte de las estrategias de comprensión lectora a las cuales se han hecho mención, existen otras que son conocidas y referidas por diversos autores:

a) Técnica de Cloze

La técnica de Cloze, consiste en la omisión de algunas palabras de un texto que generalmente son cada cinco palabras conservando la primera y última oración o párrafo, con el fin de que el niño y la niña sustituyan dichos vacíos utilizando las referencias contextuales que entrega el texto de manera que mantenga el sentido y objetivo de este texto. Así, “las restricciones léxicas, sintácticas, semánticas y discursivas que el Cloze ofrece activa sin duda los recursos que el lector tiene para hacer uso de las distintas fuentes de información. (Peña, 1997, p.208).

Esta técnica, posee estrategias contextuales, donde el sujeto por medio de las características del texto y la información que este contenga va completando las palabras o frases faltantes manteniendo la coherencia y contenido del texto.

Además la técnica de Cloze promueve los procedimientos esenciales de la lectura como es la anticipación, inferencia y resolución de problemas; es decir, los estudiantes realizar una lectura global del texto buscando la información sintáctica y semántica de este. Además, activar sus conocimientos gramaticales, formular y verificar las hipótesis planteadas. Por lo tanto, el uso de esta técnica permite que el lector adquiera habilidades cognitivas y metacognitivas de la lectura.

Según Cassany (2007) para captar el significado del texto el lector debe manejar tres elementos fundamentales, siendo el primero la comprensión de la estructura gramatical de la frase para así reconocer la palabra faltante en esta; segundo poseer un conocimiento o experiencias previas que permitan conocer el contenido del texto; y tercero ser capaz de plantear hipótesis sobre las palabras faltantes, las que luego serán comprobadas o verificadas.

De este modo, para ofrecer esta técnica, los profesores deben ser conscientes del contexto educativo en que está inserto, con el fin de entregar actividades que estén adecuadas tanto a su manejo con aspectos gramaticales, semánticos, sintácticos, como también con sus conocimientos previos.

b) Taxonomía Raphael

La taxonomía de Raphael se realiza mediante un planteamiento de estrategias que se aplicarán por medio de la relación entre pregunta y respuesta (QAR), de este modo se propone que los estudiantes respondan preguntas de cuatro diferentes niveles cognitivos, las que “ayudan a los estudiantes a pensar sobre el tipo de información que contiene el texto, y como esta ayuda a la creación de categorías de preguntas/respuestas” (Blachowicz, (2008, p. 125)

El QAR posee una fácil y rápida implementación, esto beneficia tanto al lector como al maestro en su proceso de enseñanza. Además, desarrolla e incrementa la comprensión de lectura con más eficiencia que otras estrategias.

2.2.5 Comprensión lectora

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en la enseñanza y aprendizaje, así como también, en la medida en que uno se capacita para aprender su lengua, aprender acerca de ella y aprender a través de esta.

Esta habilidad, pues, no ha dejado de interesar a investigadores y teóricos. Actualmente, existen abundantes investigaciones y publicaciones que han llevado a cabo una reconceptualización de la lectura y han profundizado en lo que es y lo que supone su dominio. Uno de los resultados de estas investigaciones es el del Modelo Interactivo de Lectura, en el cual está ya no es considerada como una mera decodificación basada en el texto, sino una interacción entre el lector y este. Por otra parte, asumimos, pues, que decodificar no es precisamente leer, pero necesitamos de ello para comprender lo que leemos.

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos decir, que al referirnos a la

comprensión lectora, esta no solo consistiría en un procedimiento de decodificación y asignación de significados a lo obtenido por dicha acción; sino estaríamos hablando de un proceso de carácter psicológico que involucra otras operaciones de naturaleza mental para poder interpretar y entender lo leído; según Valles T. y Valles. A (2006)

La comprensión de lectura consiste en insertarse en la lógica que articula las ideas en el texto para extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales. Dicha extracción no se da en forma inmediata, sino de manera gradual y progresiva; inclusive debemos tomar en consideración momentos en los cuales habría un mayor entendimiento de lo leído o una menor comprensión de ello.

Para Valles A. y Valles T. (2006), la comprensión lectora se manifiesta tanto como un proceso y como un producto. Para el primer caso existe una intervención de una serie de elementos como la memoria, la percepción, la atención, el razonamiento y otros más y para el caso siguiente, nos referimos a la adquisición de nuevos conocimientos finalmente como resultado. (p.43)

Por otro lado, debemos considerar el hecho de que es importante desde un punto de vista pedagógico la aplicación de una evaluación de este proceso, el cual forma parte importante del desarrollo del aprendizaje, para así tener por lo menos una noción de los logros alcanzados por el estudiante o lector.

Toda evaluación de la comprensión lectora, en alguna forma nos brindará la posibilidad de entender cómo actúa un individuo ante un texto y cuál es la disposición que demuestra para alcanzar su comprensión. Cabe destacar, el hecho de que toda actividad de comprensión lectora sea cual sean las estrategias desplegadas, están condicionadas a los niveles de comprensión que demuestre tener el lector en el análisis de algún tipo de texto, según el grado de dificultad que demande su interpretación.

Por otro lado, se manejan una serie de propuestas basadas en diferentes perspectivas que tienen distintos autores acerca de los niveles de comprensión lectora a las que puede llegar o demuestra tener un lector o estudiante; por lo que en el siguiente acápite se hará mención aquellos niveles tomando en cuenta aquellos que son de mayor reconocimiento y acuerdo por parte de la mayoría de autores.

2.2.5.1 Niveles de Comprensión lectora

Según, Gloria Catalá (2001) y otros, la comprensión lectora se divide en los siguientes niveles:

a) Nivel Literal: Significa entender la información que el texto expresa explícitamente, es decir, se trata de entender lo que se dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativo o crítica. Si no puede hacerse validas, menos se podrá hacer una lectura crítica. La información que trae el texto puede referirse a características direcciones de personajes, tramas, eventos, animales, plantas, cosas, lugares, etc. La comprensión literal se da en todo tipo de tema. Las preguntas que se formulen en este nivel pueden ser diversas: qué, quién, dónde, cuándo, con quién, para qué, etc.

También se puede formular preguntas directas para que respondan en espacio en blanco, ofrecer varias oraciones afirmativas y señalar que las relaciones con el texto leído para comprobar si son verdaderas o falsas, presentar oraciones incompletas y solicitar que las completen de acuerdo al texto.

b) Nivel Inferencial: Se refiere a la elaboración de ideas y elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Aquí se establecen relaciones diversas de los contenidos implícitos en el texto, se llegan conclusiones y se señala la idea central. La información implícita puede referirse a causas o consecuencias semejanzas o diferencias, diferencia entre fantasía y realidad, etc. Aquí se exige que el lector haga inferencias relacionando partes de texto y la información que él maneja. Las preguntas inferenciales, pueden formularse de diversas formas: por qué, cómo así, de qué otra manera, qué otra cosa pudo pasar, qué pasaría si, qué diferencias, qué semejanzas, qué conclusiones puedes extraer, etc.

c) Nivel Criterial: Las preguntas están basadas en las experiencias del lector, se pide que extienda o extrapole lo leído en su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, sobre la importancia de los eventos en la vida de una persona, emociones o sentimientos en el ser humano, cultura, características personales, experiencias, etc.

2.2.5.2 Comprensión Inferencial

Para poder entender lo que es la comprensión lectora inferencial, debemos de conocer qué es una inferencia. Según Gonzales (2004, p. 23) es un proceso cognitivo por el cual el lector adquiere una información nueva basándose en la interpretación del texto. Por esta razón, podemos afirmar que se trata de un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto. Para

operar con inferencias, es vital que el lector establezca esquemas de interpretación y cuente con información suficiente. Al hacerlo, puede establecer una relación en términos de premisas así como también de conclusiones.

Otros autores como Lescano nos manifiestan lo siguiente: “Llamamos inferencia al movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionando estas dos instancias mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación. Una vez que confirmamos nuestras hipótesis, las incorporamos a nuestra memoria a largo plazo, y por lo tanto, las modificamos y las enriquecemos” (Lescano, 2001, p.21)

Las inferencias realizadas durante la comprensión satisfacen dos funciones generales. Por un lado, permiten establecer conexiones entre el nuevo material que exhibe el texto y el conocimiento ya existente en la memoria. En este punto, puede tratarse de las diferentes memorias explicadas por el modelo de Anderson citado por Casas (2004, p. 19); modelo en el cual se describe cómo en esta operación inferencial, el nuevo material se abstrae de manera inteligible y luego con él se construye una cierta organización de ideas y a partir de estas; se genera una organización distinta que le da sentido al texto y, en consecuencia, el lector puede apropiarse de otra información que le resulta nueva.

Las inferencias, por otro lado, permiten salvar posibles parámetros superficiales y estructurales, gracias a que complementan la comprensión de la estructura global del texto; por ejemplo, los recursos elípticos son una muestra de ello, ya que en alguna manera son continuamente utilizados en la elaboración de un texto o en todo tipo de discurso ya que nos brindan cierta economía en el uso del lenguaje.

En correspondencia a lo anterior y con respecto a lo que significa la inferencia podemos entender que la comprensión lectora inferencial es el nivel de interpretación que demuestra tener un lector a partir de la abstracción de una información contenida de manera implícita en un texto.

La comprensión inferencial es la capacidad para establecer interpretaciones y conclusiones sobre la información que no está dicha de manera explícita en el texto. Existen de la misma forma, dentro de este proceso la intervención de la inducción y deducción, mediante los cuales se relacionan todos elementos y estructuras oracionales. Otro aspecto importante es que cuando un lector hace uso de su inferencia al leer, puede comprender de manera global un texto. Inclusive puede deslindar las ideas principales de aquellas que son secundarias.

Tomando en consideración lo expuesto por Cortez M. y Gracia F. (2010) ellos manifiestan que la comprensión inferencial se da en dos niveles:

El primer caso es la inferencia a partir de la información anterior. Aquella que es nueva, por intermedio de una proposición, por lo cual lo inferido servirá como vínculo entre dos oraciones que al final llegan hacer conectadas. En el contexto estructural global, en este nivel existirá una integración de las partes del discurso mediante una coherencia local y una coherencia global.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto la comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. A este nivel se le conoce como la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que en él se dará una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se incorpora a lo que se conoce, para sacar conclusiones. (Catalá, 2001, p.17).

El rol del maestro es sustancial, porque se encarga de estimular a los alumnos a: predecir resultados, deducir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, establecer secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas, según el contexto, interpretar con corrección el lenguaje figurativo, recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación y prever un final diferente.

En este nivel la comprensión de ideas es más profunda y amplia durante la lectura. Los conocimientos previos juegan un papel importante ya que en relación a ellos se atribuyen significados. El lector obtiene el significado mediante la inferencia haciendo uso de sus conocimientos previos y las reglas gramaticales.

Importancia del esquema o conocimiento previo dentro de la comprensión inferencial

Desde que nacemos todas las personas progresivamente vamos construyendo representaciones teóricas acerca de la realidad y la cultura, que expresan nuestro conocimiento, siempre relativo y ampliable, representaciones que han sido reconocidas como esquemas de conocimientos.

Por tal motivo el estudio y análisis de estos elementos abstractos o constructos fue materia de investigación en la psicología cognitiva de la misma forma sirvió para crear otras perspectivas muy distintas acerca del estudio de la comprensión lectora las cuales, por ejemplo algunos investigadores argumentaban que la comprensión lectora era el resultado del entendimiento o interpretación de un texto tomando en cuenta la naturaleza de su estructura (expositivo, argumentativo, narrativo o instructivo).

Por otro lado, otros argumentaban que dicha comprensión partía más por los conocimientos o ideas previas que los lectores tenían acerca de lo que leían. Por tal razón, se dieron a lugar diversos enfoques teóricos. De acuerdo con Calero (2012, p.44) quienes se interesaron en el estudio de estas ideas previas “lo importante era el análisis de la relación entre el conocimiento previo que el lector aporta a la lectura y el propio texto. La activación de sus conceptos o ideas previas sobre lo que va a leer, le facilitaría su comprensión”. Más adelante, fue pues que R.C Anderson (psicólogo educativo) quien brindó uno de los aportes teóricos más importantes denominada “Teoría de los esquemas”. Según Rumelthart (1994, p.865) citado por Calero A. (2012, p.44)

“La teoría de los esquemas es básicamente una teoría sobre cómo se representa el conocimiento y cómo esta representación facilita el uso del conocimiento en formas particulares. De acuerdo con la teoría de los esquemas, todo el conocimiento está empaquetado en unidades. Estas unidades son los esquemas inmersos en estos paquetes de conocimiento. Además del conocimiento mismo, está la información de cómo debe usarse dicho conocimiento”.

Existen diversas definiciones de esquema. Una considera que el esquema es un sistema de representación constituida por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados. Inclusive dentro de la noción de esquema se pueden ver inmiscuidos procesos cognitivos como: la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, la instrucción y la comprensión lectora.

Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual. De la misma forma Martínez (1997, p.15) nos dice que, los esquemas: “Son paquetes de conocimiento estructurado, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información/.../ están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción”.

Finalmente para Calero A. (2012, p.45) “la idea esencial de la teoría de los esquemas es que los conocimientos previos son la base para la asimilación de la nueva información. Información que rellena los espacios, las ranuras que existen en cada esquema y que son fácilmente aprendidas y recordadas”.

Todos estos autores destacan que los esquemas son representaciones teóricas, que tienen un carácter estructural y que están conformados por conocimientos. Lo cual nos indica que existe un relativo consenso en cuanto a la conceptualización de lo que se entiende por esquema.

Por ello, se debe considerar que el esquema es muy útil en la comprensión lectora, pues cumple las siguientes funciones:

- Otorga el marco de referencia para asimilar la información del texto.
- Capacita al lector para que realice elaboraciones e inferencias.
- Facilita la ubicación de ideas principales del texto para ordenarlos coherentemente.
- Sirve generar síntesis en base a ideas principales.
- Permite la construcción inferencial generando hipótesis acerca de la información no recordada.

Es de resaltar que los esquemas o conocimientos estructurados previos del lector parecen incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información explícita, posiblemente porque el lector entiende la primera solo cuando el lector puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas; lo cual le permite hacer inferencias y comprender mucho más de lo que está explicado en el texto. Además a medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionados a la nueva información con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían y enriquecen constantemente.

En consecuencia, la comprensión de un texto depende en gran medida de los esquemas del lector, pues cada vez que este lee lo hace premunido de un esquema, el cual puede confirmarse y enriquecerse o modificarse y, por consiguiente, hacerse más preciso. Cuando más se aproximan los esquemas del lector a los elementos textuales (contenido, estructura lingüística) propuestos por el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto.

Es decir, es necesario que el lector posea un esquema de conocimientos apropiados; de lo contrario, no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitir o malinterpretará el contenido de lo expresado. Igualmente, las diferencias individuales en el conocimiento conducen a diferencias en la comprensión, pues el lector entiende el texto en relación a lo que ha acumulado previamente: conceptos, ideas, valores, prejuicios, etc.

En otros contextos el esquema se denomina o se relaciona con otros términos alternativos como: estructuras cognoscitivas, memoria a largo plazo, información no visual o conocimiento previo.

Este conocimiento previo de la lectura, incluye por lo menos: el conocimiento del lenguaje (vocabularios y formas textuales), el conocimiento de lectura (conceptos e ideas principales) y el conocimiento de la manera en que se debe leer (cómo identificar ideas principales, hacer inferencias, elaborar resúmenes).

Estrategias cognitivas y metacognitivas intervinientes dentro del marco de la comprensión inferencial.

Calero(2012) afirma que la Psicología cognitiva pone énfasis en el estudio de aquellos mecanismos que empleamos las personas para procesar, almacenar, organizar y regular la información que obtenemos. Ya que, para aprender utilizamos distintas estrategias cognitivas que nos ayudan a manejar y entender los datos a los que se tiene acceso. Además, utilizamos estrategias metacognitivas, que favorecen el control y regulación del aprendizaje.

Dentro de este ámbito la psicología cognitiva señala dos tipos de estrategias principalmente; la primera corresponde a las utilizadas por el docente y aplicadas en la orientación y formación de los alumnos, denominadas estrategias de enseñanza y en el caso siguiente las estrategias de aprendizaje, que son utilizadas por los mismos estudiantes para obtener nuevos conocimientos.

En este último caso debemos partir, que dentro de las condiciones existentes para que se dé una correcta comprensión de lo que se lee, todo lector debe tener cierto conocimiento mínimo de algunas actividades estratégicas dentro del campo de la cognición, como lo es el caso de aquellas denominadas estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales forman parte de las estrategias de aprendizaje, actividades que en alguna forma permitirán a un lector o estudiante a tener una mayor aprehensión de la información encontrada en cualquier texto; sobre todo si este cuenta con otros elementos complementarios para la concreción de los procesos ya mencionados ;por decir, los denominados conocimientos previos y la inferencia.

La relación operativa entre ambos, se da cuando los conocimientos previos llegan a servir como una estructura de anclaje o conexión para aquellas informaciones nuevas y que serán asimiladas a partir de la intervención de la inferencia la cual ayudará como un elemento reforzante en dicha asimilación mediante la generación de nuevas ideas de las cuales algunas serán similares o diferentes (dependiendo del criterio de jerarquía y distinción del lector) con aquellas que pertenecen a lo ya conocido por el lector o estudiante, dentro de sus conocimientos previos.

Según Vidal Abarca y Martínez Rico (2001, p.26) en el libro Comprensión Lectora, El uso de la lengua como procedimiento, nos dicen que existen dos tipos de inferencias en la comprensión lectora: la inferencia de conexión textual, mediante la cual el lector infiere dos ideas del texto que son próximas, o que una es consecuencia de la otra o que pertenecen a una misma clase o categoría y la inferencia extratextual la cual va más allá de la información explícita del texto,

por lo que implican un mayor análisis de manera más profunda requiriendo para ello la activación de los conocimientos previos del lector.

Finalmente, como vemos estos elementos se interactúan, como se ha explicado de manera complementaria y no aislada, con los conocimientos previos produciéndose un sentido de discernimiento sobre las nuevas informaciones a asimilar; Vidal Abarca y Martínez Rico (2001; p.54) nos refieren al respecto: “El hecho de realizar inferencias hace que la lectura sea auténticamente una construcción del lector en la que se activan los conocimientos previos y se integran las nuevas ideas con las que se tenían previamente.

En segundo lugar, dado que el conocimiento que se va elaborando se hace explícito, es más probable que el lector se dé cuenta que dicho conocimiento que se va elaborando se hace explícito, es más probable que el lector se dé cuenta que dicho conocimiento entra en contradicción con sus propias ideas anteriores o bien con otras ideas del texto que se encuentran más adelante”.

2.2.6 El texto

La palabra texto deriva de la voz latina textum, el cual significa tejido o entramado. Por consiguiente, el término texto se puede comprender, en términos generales, como un grupo de estructuras oracionales y proposicionales que se interactúan entre sí y que van a permitir manifestar un mensaje ordenado y coherente.

Según Inga M. (2007, p.47) en su artículo científico: Estrategias Metacognitivas para la Producción de Textos Continuos refiere que “el texto es un conjunto de enunciados entorno a una unidad temática sustentada en los principios de jerarquía, coherencia y cohesión. Por ello sus constituyentes incluyen ideas, significados o contenidos proposicionales”.

Todo texto, por otra parte, guarda una relación significativa con otros que el lector puede recordar o haber leído, debido a que aquellos que ha leído le generan más sentido y una mayor comprensión del que lee o está a punto de leer. Esto quiere decir, que la comprensión de un texto será mejor, siempre y cuando, el marco referencial que posea el lector o estudiante sea mayor.

2.2.6.1 Elementos estructurales dentro del texto

Desde el punto de vista estructural, según F. Allende y M. Condemarín (1989), todo tipo de texto está constituido por: La microestructura de un texto

Está conformada por lo que se conoce como la estructura local del texto, es decir, está integrada por palabras y oraciones, así como las relaciones semánticas de cohesión y coherencia dentro de un párrafo. Según Evangelista Huari D. y Evangelista Padilla E. (2011, p.13) en *Lingüística del Texto, Estrategias Metodológicas en Comprensión Lectora*, “La microestructura denota la estructura local del texto, es decir, la estructura de los enunciados y las relaciones de cohesión y de coherencia entre ellos. Así la microestructura viene hacer el conjunto de proposiciones que se desarrollan de manera lineal y en un ámbito ‘local’, esto es, entre un enunciado y otro”. Por decir, en el momento que el lector realiza la lectura del texto prácticamente hará una reconstrucción semántica de dicha microestructura por lo que al hacer eso, transformará todo el significado de los términos y oraciones en una proposición sintetizante que sea equivalente a todo el significado del párrafo.

Elementos microestructurales dentro del texto

Como ya se ha dicho dentro de los elementos internos que destacan en la microestructura tenemos la palabra, la oración, la proposición, y finalmente, el párrafo. Por lo tanto, de todos elementos se dará a lugar una explicación sobre todo en el caso de las dos últimas, debido a que tienen cierta proyección hacia la macroestructura del texto.

El párrafo

Es una compleja estructura sintáctico-semántica; sintáctica porque posee una secuencia cohesionada de oraciones y semántica porque cada una de las oraciones en su totalidad conforman una idea principal dentro del texto; provocando en este caso que exista una coherencia con los demás párrafos dentro del Texto.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2016), el párrafo es el “fragmento de un texto en prosa constituido por un conjunto de líneas seguidas y caracterizado por el punto y aparte al final de la última”. Otras definiciones que tenemos con respecto a esta estructura son como la que nos refiere Chauca M. y García León F. (2010, p.336) “El párrafo es la unidad de pensamiento que desarrolla una idea principal. En torno a la idea eje (oración tema) giran las otras oraciones (de soporte) ampliando, explicando, ejemplificando el tema”. Dentro de este enunciado se ven cohesionados otros elementos importantes como palabras (según la concordancia que tengan: género, tiempo y número); así como también, las oraciones que aportan un mayor significado al momento de complementarse con otras formas oracionales hasta constituir lo que se denomina como proposiciones.

Elementos estructurales del párrafo

El párrafo se divide en oraciones, estas son unidades semántico- sintácticas que expresan no solamente el sentido de una proposición temática; sino lo que se conoce como idea principal o temática y del mismo modo aquellas que se conocen como ideas secundarias u oraciones subtemáticas.

Tipos de párrafo

Según Chauca M. y García León F. (2010, p.343) la determinación de la estructura de un párrafo estará condicionada por la mayor cantidad de información del mismo sin importar la ubicación de esta (al comienzo, en medio o al final del párrafo), por consiguiente según este análisis de estos dos autores dicha estructura se puede clasificar de la siguiente manera: párrafo introductorio, el cual tiene el propósito de plantear un asunto o tesis y despertar el interés en el lector a veces puede llegar a mostrar un resumen del tema; párrafo de encabezamiento, sirve para encabezar un escrito formular frases agradables y de respeto dentro del contexto de la redacción comercial; párrafo de enlace, se utiliza para enlazar un párrafo anterior a otro posterior de una manera más armoniosa; párrafo de desarrollo, en él se muestra el desarrollo del tema central, el cual se presenta como una indicación de detalles, un razonamiento o análisis comparativo; párrafo de conclusión, este va al final del escrito a manera de resumen de todo el texto.

2.2.6.2 Elementos semánticos y microestructurales de un texto

Para hablar de aquellos elementos que le dan sentido de integración, lógica y formación estructural a un texto a continuación se hará mención de los siguientes:

La coherencia

Un texto es una secuencia de oraciones; pero no cualquier secuencia de oraciones es un texto. Esta propiedad se evidencia cuando la información se dispone en determinado orden y cumple con funciones de carácter lógico – textual. Podemos plantearnos las siguientes preguntas para evaluar la existencia o no de coherencia en un texto:

¿Las ideas son claras?, ¿se expresan de forma completa y ordenada?, ¿el texto está bien organizado?, ¿la información es pertinente para la situación comunicativa?, ¿se detectan ideas poco claras, falta de concreción, enunciados demasiado genéricos y teóricos?, ¿los datos se estructuran lógicamente según un orden determinado?, ¿cada idea se desarrolla en un párrafo o en una unidad independiente?

El sentido global del texto está dado por las relaciones internas dentro de él, a nivel de sus ideas establecidas de manera ordenada secuencialmente. Otra característica importante de la coherencia es su dependencia de la interpretación que el lector haga del texto y para ello este tiene que apelar a sus saberes previos. Para Marín .M (2008, p. 118) con respecto a la interpretación y su relación con la coherencia nos dice: “Esta cualidad de coherencia depende de la interpretación, a su vez depende de una serie de saberes, llamados, en general, conocimiento del mundo (competencia enciclopédica)”.

Claramente con lo expuesto anteriormente podemos referirnos a la coherencia esencialmente como una propiedad semántica que posee el texto y que en alguna forma su organización tiene una gran influencia sobre el significado del mismo.

La coherencia es una propiedad cognitiva que da textura a un mensaje. No es solo unir oraciones, sino de unir proposiciones en torno a un sentido, en una unidad mayor llamada párrafo. Las proposiciones básicamente son enunciados los cuales al estar interconectados semánticamente (mostrando hechos, acciones, eventos) llegarán a darle un sentido temático a cada párrafo y un sentido global al texto en sí. Otro punto importante es que se considera a la coherencia como una propiedad que favorece a que el texto sea comprendido como una unidad semántica, cuyas partes están relacionadas entre sí y de acuerdo con el contexto y situación que se produce en el texto.

Tipos de coherencia

Coherencia local, se basa en las relaciones significativas que están contenidas en las informaciones en el texto a través de las proposiciones de cada párrafo y por intermedio de aquellos elementos más internos pertenecientes a la microestructura del texto denominados sujeto y predicado; así como también a nivel de algunas categorías gramaticales como verbos, pronombres o palabras nominativas como el sustantivo y algunos aspectos de concordancia como género y número.

Coherencia lineal, se produce cuando existe una continuidad temática del discurso empleando conjunciones y preposiciones con significado lógico. Además, los pronombres anafóricos, catafóricos y los conectores.

Coherencia global, se refiere a una organización macroestructural del significado del texto. Es decir, el significado general de este es común para cada una de las secuencias oracionales establecidas en cada uno de los párrafos del texto.

La cohesión

Las oraciones que forman el texto no están aisladas; por el contrario, se encuentran vinculadas a través de recursos lingüísticos y de conexión lógica. La cohesión designa el aspecto formal, gramatical de las relaciones que existen de una oración a otra en el texto. Podemos definirla como una característica que se da a nivel superficial de un texto, es decir, de manera sintáctica. Esta al darle unidad al texto, lo proyecta hacia un estado de cohesión paralelamente. Se dice que un texto es cohesionado cuando existe una conexión explícita entre los enunciados o párrafos del texto mismo.

La cohesión involucra un conjunto de mecanismos de los que un texto se sirve para asegurar la conexión entre sus partes. Dichos mecanismos podrían ser los conectores textuales, las elipsis, la repetición o referencia y los deícticos; todos ellos se encuentran compartiendo una relación sintáctica a nivel superficial en el texto a nivel de las palabras, frases, oraciones complementando aún más el sentido de unidad del texto.

La macroestructura del texto

Es una organización secuencial y global estructurada semánticamente en el texto. Los elementos que la integran están interrelacionados en forma relevante y jerárquicamente para darle una mayor significación al texto así como un sentido de unidad y estructura al mismo. Según Van Dijk “Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto del discurso”. O también, “la macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto”. (1993, p.45). Es decir, constituye la representación sintética de lo más esencial o la conjunción de las ideas explícitas e implícitas más importantes que contiene un texto.

2.2.6.3 Elementos semánticos macroestructurales del texto

Estos elementos semánticos que conforman la macroestructura aparecen a partir de la interacción precedente de otros que se encuentran en la microestructura es decir a nivel de cada párrafo en el cual se sitúan otras unidades mínimas (proposiciones, oraciones y palabras) con sus respectivas características y funciones. Van Dijk y Kintsch, Nieto B. (2011) refiere que “La microestructura está dada por todas las microproposiciones (en este caso, oraciones) de un texto, mientras que las macroproposiciones se infieren, son un resumen con ideas de orden jerárquicamente superior y que incluyen a las microproposiciones.

El tema y el título

Ambas estructuras macroproposicionales se asemejan porque tienen que ver con la representación del sentido global del texto; sin embargo ambas mantienen ciertas diferencias al respecto, en el momento en que el lector desea abstraer alguna de ellas; por decir, en el caso del tema podemos entenderlo como la idea capital que el texto referencia como un significado final y global de sí mismo. El tema indica aquello sobre lo que trata el texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma.

Por otro lado, Ramos A. (2010, p.99) refiere que el tema puede ser determinado mediante el uso de un cuestionamiento; “Se reconoce mediante la pregunta ¿De qué se trata el texto?, que puede ser expresado mediante una palabra o frase”. Si las proposiciones del texto le dan cierta unidad de significado, dicha unidad trascenderá de la microestructura a la macroestructura. La mayoría de veces aparece implícito en el texto; pero en otros casos al presentarse de manera explícita lo hará en la oración temática o idea principal del texto.

En el caso del título, este se constituye como el elemento sintetizador globalizador, breve y esencial por excelencia debido a que se expresa en una macroproposición que adopta la forma de una frase nominal cuyo núcleo sustantivo estará acompañado por un modificador directo.

A continuación para un mejor deslinde de estos elementos existentes en la microestructura del párrafo se dará una explicación de los más importantes:

La idea principal

Es la parte medular de todo texto; intenta sintetizar conceptualmente el texto desarrollado. La idea principal de un texto es aquella que expone su contenido más importante: es la idea base de la cual se derivan o desprenden las demás ideas que conforman el texto. Es la idea en torno a la cual se organiza el resto del contenido. Es decir, es la idea general del párrafo y engloba a las demás ideas (secundarias). Recuerde que la idea principal puede estar explícita en el texto o en cada párrafo. De no encontrarse presente, puede construirse.

Responde a la pregunta:

¿Qué es lo más importante que se manifiesta sobre el tema?

Características de la idea principal

- Puede afirmar o negar algo.
- Tiene autonomía.

- Tiene jerarquía; La idea principal se distingue de las otras ideas que conforman el texto porque si la excluimos, las demás quedarían desvinculadas, sin demasiado sentido o dirección.
- No entra en mayores análisis, ni formula ejemplos u otras especificaciones
- Puede estar escrita literalmente en el texto o se puede inferir. Si la idea principal no estuviera explícita, es necesario abstraerla y darle la forma oracional.

Por otro lado dicha idea aparece de manera explícita, al comienzo, en la mitad o al final de cada párrafo y en algunos casos diluida en otros párrafos del texto.

Las ideas secundarias

Expresan información específica en torno a la idea principal, complementándola; es decir, las ideas secundarias tienen la finalidad de ampliar, explicar o desarrollar la idea principal. Se les conoce con el nombre de oraciones subtemáticas las cuales convergen complementariamente con la idea principal del párrafo; ya que estos: comentan agregan, ejemplifican y matizan, o confirman el contenido de la idea temática o principal a nivel del párrafo.

La superestructura de un texto

Una superestructura es un esquema abstracto que sirve para establecer el orden global de un texto y que está compuesto por una serie de categorías que se rigen según reglas convencionales. Asimismo, la superestructura, al igual que la macroestructura, también tiene una función organizativa, pero en un sentido diferente, ya que no hace alusión al contenido o a la semántica, sino a la forma. Por lo que este nivel constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto, es decir, alude a la organización formal de los textos.

Los elementos superestructurales están ligados e interrelacionados formando conjuntos que pueden ser incluidos en los esquemas del lector. El conocimiento que este tenga sobre las diversas superestructuras (tipos de textos) puede influir en la mejor comprensión lectora y en el recuerdo del texto.

Una parte importante del esquema o conocimiento previo de los lectores debe ser el conocer las características de las diferentes formas que el lenguaje escrito asume, pues mientras más sepan acerca del lenguaje escrito (texto) y su estructura, más fácil les será comprender lo leído. Dichas características en relación al texto se pueden dar tomando en cuenta que un texto posee dos aspectos fundamentales para la comprensión: el contenido y la estructura organizativa de ese contenido. El primero tiene que ver con el tema, materia o área específica del conocimiento y el segundo con la organización y distribución de las ideas (expresadas en palabras,

frases) las cuales se van a interrelacionar para formar un todo coherente.

Finalmente, debemos de entender que es importante que el lector posea un esquema que le va a permitir relacionar las ideas e informaciones del texto con otras ideas o conocimientos existentes en su mente, y entender cómo el autor las ha organizado en el texto; por lo que ello, en alguna forma le ayudará a alcanzar una mejor eficiencia y comprensión de lo leído, pues los conocimientos sobre la estructura del texto permitirán anticipar el desarrollo del contenido de una manera más previsible facilitando la comprensión de las ideas principales que se encuentran ordenadas en el marco del texto.

Obviamente, cambia tanto el contenido así como los elementos de las estructuras textuales, lo que obliga a conocer estas para lograr una comprensión adecuada de lo que se lee. A nivel universitario, especialmente en Educación y Ciencias Sociales, se usan dos tipos fundamentales de texto: narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuentan una historia y son los materiales de tipo literario en cambio los textos argumentativos se organizan de manera distinta y cada tipo posee su propio vocabulario y conceptos útiles. Por lo que los lectores han de poner en juego distintos procesos de comprensión cuando leen varios tipos de textos.

De otro lado, los contenidos de un texto también podrían influir en su comprensión, debido a que cuando las materias o temas son interesantes y le aportan conocimientos o perspectivas nuevas que lo involucran con este; aquello se podría deber a que estos contenidos cumplen con alguna función y objetivo provechoso para el lector (ya sea instrumental, recreativo, personal) o se vinculen con su bagaje de conocimientos previos, siempre y cuando, no existan vacíos o desfases grandes entre el tema del texto y los conocimientos del lector; por lo que, en el caso contrario, si los contenidos se presentan en forma desordenada, inconexa o incompleta, el lector deberá realizar una labor muy activa de reconstrucción u ordenamiento del material, por lo que a pesar de que un lector sea muy eficiente en esta actividad, la comprensión no se dará o a lo sumo se va a realizar con dificultad, en forma superficial y lentamente.

Otros elementos intervinientes en la estructura de un texto

La comprensión lectora inferencial, tal como se entiende en este trabajo, a modo de realizar una síntesis de los niveles, es el segundo nivel de la comprensión. Como dice Lescano (2001), consiste en un proceso interactivo entre un lector con un sistema cognitivo determinado y un texto escrito por un autor que, a su vez, posee un sistema cognitivo; por lo cual para efectos del siguiente análisis semántico y estructural del texto se verá claramente como el autor deja en su texto

pistas e instrucciones acerca de cómo debe ser interpretado su mensaje.

Las pistas o instrucciones que da un texto y que posibilitan al lector la formulación de hipótesis e inferencias acerca del contenido del texto, son variadas.

Mencionaremos a modo de ejemplo dos de ellas.

Las pistas paratextuales

Por un lado, los paratextos lingüísticos tales como títulos y subtítulos que jerarquizan la información, los copetes que anticipan el contenido del texto, las notas al pie de página que permiten aclaraciones, y por otra parte los paratextos no lingüísticos como las ilustraciones y esquemas que permiten relacionar los conceptos más importantes. (Lescano; 2001, p.17).

Las pistas textuales o conectores discursivos

Estas sirven de guía o instrucción para interpretar el sentido de un texto. Los conectores se utilizan para indicar el orden de los hechos ocurridos: entonces, después, al otro día, luego. O para indicar la manera como se organiza el discurso.

2.2.6.3 Tipos de texto

Actualmente existe una extensa tipología acerca de los textos, ya que muchos autores toman en cuenta el nivel del uso del discurso el cual está regido por los diversos ámbitos de la misma actividad humana; por esta razón, toda esta gama de textos posee de acuerdo a ello diferentes estructuras de ideas, contenido semántico, formas diferentes en la composición y otros aspectos funcionales diversos.

PISA (2015) clasifica el formato de los textos según el modo en que está organizada su información. Estos formatos son de tipo:

Discontinuos

Son textos discontinuos aquellos que no siguen la estructura secuenciada y progresiva durante su desarrollo, se trata de listas, mapas, cuadros diagramas, etc. La comprensión de estos textos requiere de usos de estrategia de lectura no lineal, que propician la búsqueda de la interpretación de la información de forma más interrelacionada.

Una de esos ejemplos serían las pruebas PISA de lectura, que se caracterizan por

su especificidad y dificultad, la importancia de la infografía en estos textos en el aula va a ayudar a simplificar y a la comprensión de textos demasiado complejos.

La infografía es la presentación impresa de la información en la que se utilizan diversos códigos: textos escritos, fotos, dibujos, íconos, mapas, gráficos, etc. Es un texto discontinuo porque no es obligación seguir una lectura lineal (inicio-desarrollo-final) para comprenderlo, ya que podemos iniciar la lectura en cualquier lugar de la infografía. Sus elementos constitutivos están dispuestos de manera tal que la información expuesta mejore la comprensión de la información por parte del lector (usando fuentes, colores y tamaños, entre otros aspectos).

Continuos

Se trata de textos compuestos por oraciones organizadas en párrafos. Las ideas de las oraciones pueden estar vinculadas a través de conectores. Asimismo, el texto puede presentar organizadores (como subtítulos o encabezados) que aclaran la jerarquía general de la información que contiene. Ejemplos de estos textos son los cuentos, las cartas, los ensayos, etc. Esta información se da de manera secuenciada y progresiva.

Mixto

contienen tanta información en formato continuo como información en formato discontinuo (por ejemplo, una descripción acompañada de un gráfico de lo descrito con el fin de explicar algo más)

Según el propósito comunicativo, los textos pueden contar un suceso específico o pretender convencer sobre una postura, o hasta dar a conocer los pasos para realizar un proceso, entre otras cosas, como se describe a continuación

Texto descriptivo

Este tipo de texto resaltan las cualidades particulares de algo o alguien en forma secuencial. En otras palabras, presentan en forma ordenada y coherente los aspectos relativos a las características del objeto, persona, lugar, ser animado o inanimado; pero solo informa acerca de cómo es.

Texto narrativo

Este tipo de texto está constituido por una serie de relatos de acontecimientos reales o ficticios los cuales discurren a través del tiempo y espacio.

En el texto narrativo, Eco (1992) plantea que el texto literario como signo se dirige al lector y es el destinatario quien actualiza y descifra el texto, tanto el autor como el lector están presentes en la estrategia y diálogo textual.

Texto expositivo

Se denomina texto expositivo a aquel texto en el cual se presenta de manera ordenada, objetiva y coherente determinados sucesos, ideas, conceptos; de la misma forma puede mostrar muchos enfoques temáticos referidos a distintos campos del conocimiento de tipo científico (historia, biología, geografía, derecho, ingeniería, medicina, etc.) o simplemente referencial (periodístico). (PISA. 2015, p.48)

Estructura de un texto expositivo

La estructura de este tipo de texto comúnmente se centra en la exposición como un medio de transmisión de una información o conocimiento acerca de un tema únicamente, por lo que podemos decir que cumple con una de las funciones del lenguaje humano de tipo referencial. A esto se le suma finalmente otros elementos complementarios como el razonamiento y la comparación de informaciones; para así desembocar en una o varias conclusiones. “El texto expositivo se centra en el desarrollo de un tema por medio de la inducción o deducción. Analiza el problema por medio de la explicación y analogía” (Cortez y García, 2010, p.63).

La estructura organizativa de este tipo de texto está constituida por una introducción (la cual contiene la identificación y definición del problema o asunto), el desarrollo (el cual se centra en una explicación) y la conclusión (la cual se toma en cuenta de manera generalizada y resumida lo tratado en dicho texto).

Texto argumentativo

A diferencia de otros tipos de texto este se sustenta en el punto de vista que tiene el autor con respecto a un tema determinado; buscando así convencer en base a argumentos a quien lo lea.

El texto argumentativo es aquel en el que predomina la intención de sustentar lo que se afirma (Carneiro, 1997). Por decir, los hechos las evidencias en alguna forma interrelacionadas de manera coherente y lógica servirán al autor para fortalecer aún más su tesis expuesta, la cual puede ser un punto de vista, una teoría o una doctrina.

Para Cortez y García “La presentación de los argumentos está condicionada por tres factores: la razón (mente), la afectividad y la voluntad. Los argumentos más usuales son los razonamientos deductivos o inductivos, los testimonios, la autoridad la observación directa y las inferencias” (2010, p.2226).

Con referencia a los argumentos, si estos tienen premisas en las cuales la primera es más general que la segunda y la conclusión este es un indicador que el razonamiento es deductivo; pero si las premisas son datos particulares de los

cuales se deduce una generalización válida, se puede decir con ello de que el razonamiento aplicado sería inductivo.

Otra característica de los argumentos es que si estos son regidos por comparaciones, símiles, parábolas se dice que estos son analógicos. Por otro lado, si los argumentos están sustentados con fuerza y dependiendo de una cita textual o conceptual del autor sobre un tema determinado, se puede mostrar que estos están basados en testimonios y la autoridad que tenga quien los refiera. Si el autor del texto afirma que sus argumentos se basan en experiencias propias se dice que estos se sustentan en una observación directa.

Finalmente, si existe una relación de causa-efecto en la cual se da un correcto razonamiento o inferencia, las conclusiones podrían considerarse como verdaderas y objetivas; pero si las relaciones de causa-efecto son erróneas las conclusiones recaerían en lo que conoce como un sofismo absoluto.

Estructura de un texto argumentativo

La estructura de un texto argumentativo se divide en: tema, introducción, tesis, argumentos y conclusión.

Tema: vendría a ser el asunto tratado en el contenido del texto argumentativo de manera general.

Introducción: esta parte consiste en una breve exposición denominada en algunos casos como “encuadre”. La función primordial que cumple es la de atraer la atención del destinatario.

La tesis: vendría a ser considerada como la idea principal que el autor va a manifestar y sustentar con diferentes argumentos. La tesis refleja un punto de vista. En ese sentido, implica un conocimiento del tema o una investigación previa a su formulación.

Los argumentos: se pueden considerar como el razonamiento o los razonamientos mediante los cuales se intenta probar una tesis, con el objetivo de convencer a alguien de la veracidad o falsedad de esta. Podríamos afirmar también que los argumentos pueden ser considerados de dos clases según Carneiro (1997) como pruebas y evidencias., así como también muestran cierto carácter deductivo que es totalmente evidente o tangible dentro de un texto argumentativo; por ejemplo cuando se infiere una conclusión a partir de una premisa.

Algunos autores o investigadores sobre el tema refieren que los argumentos se pueden organizar de la siguiente manera:

- Según la situación comunicativa, en ella se distinguen dos estructuras:

Estructura monologada, en ella se demuestra la opinión que tiene un solo sujeto en relación a un tema. Por ejemplo

Estructura dialogada, en esta se resalta la refutación o justificación y la conclusión se desarrollan a manera de réplicas constantes. Por ejemplo en los debates, controversias o en la muestra de sentido irónico.

- Según el orden de sus componentes, en esta clasificación se toma en cuenta los distintos modos de razonamiento expuestos como parte de los argumentos:

La deducción o estructura analítica, esta se inicia con la tesis y acaba en la conclusión.

La inducción o estructura sintética, aquí sucede el caso inverso, la tesis se expone al final, después de los argumentos.

Clasificación de los argumentos

Los argumentos según Domenech y Romero (2015) se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Argumentos racionales, se basan en ideas y verdades admitidas en su totalidad por la sociedad.
- Argumentos de hecho, se basan en pruebas acerca de hechos comprobados.
- Argumentos de ejemplificación, son aquellas que se sustentan mediante uno o varios ejemplos.
- Argumentos de autoridad, son aquellos emitidos por una persona que goza de un notable reconocimiento o trayectoria sobre algún tema.
- Argumentos que apelan a los sentimientos, estos se caracterizan por connotar una intención de halago, compasión, ternura, odio o cualquier otro sentimiento que influya en el juicio del lector.

La conclusión: Se puede entender como la parte final que contiene en forma resumida lo anteriormente expuesto.

Según Evangelista H. y Evangelista P. Aquí el autor retoma la hipótesis inicial y demuestra la validez de su planteamiento, para ello, utiliza palabras claves como “en conclusión”, “para finalizar”, “en resumen”, etc. (2011, p.31).

Características o recursos lingüísticos de un texto argumentativo

Las formas discursivas en las que se presenta un texto argumentativo son muy variadas, debido a que existe una gran variedad de ámbitos o contextos sociales en los cuales pueden ser utilizados por lo que según Marín (2008, p. 183) refiere que los recursos lingüísticos que caracterizan a un texto argumentativo pueden ser de la siguiente manera:

- Por la abundancia de proposiciones subordinadas.
- Los conectores que enlazan las ideas y los argumentos, principalmente son los que comunican: oposiciones, causa, condiciones y objeciones parciales.
- Se utilizan explicaciones basadas en narraciones, descripciones como consecuencias secundarias que sirven a los argumentos.
- Si son argumentos en primera persona, pueden aparecer, pueden aparecer verbos que expliciten la acción de argumentar (opino que, me parece, creo que, estoy convencido de que).
- La presencia de palabras que indiquen refutación de otras opiniones (falacias, engañoso, erróneo).
- La presencia de un léxico que es propio de los razonamientos.

2.3. Definición Conceptual de Términos

Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias comunicativas, las cognitivas y las socioafectivas).

Metacognición

Es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales.

Metacomprensión

Se puede definir como el conocimiento que tiene el sujeto sobre su comprensión y la actividad mental que necesita realizar para comprender.

Operadores argumentativos.

Son marcadores que por su significado condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin

relacionarlo con otro miembro anterior.

Textos discontinuos

Son textos que no siguen la estructura secuenciada y progresiva ejemplo de ellos son las listas, los cuadros, las gráficas, los diagramas, las tablas y los mapas.

Textos continuos

Son textos que presentan la información de forma secuencial y progresiva, están compuestos por oraciones incluidas en párrafos que se hallan dentro de estructuras más complejas.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Operacionalización de variables

Tabla 2. Operacionalización de las variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	ítems	Escala de medición
Metacompreensión lectora	Se puede definir como el conocimiento que tiene el sujeto sobre su comprensión y la actividad mental que necesita realizar para comprender. (Calero 2012)	La variable se mide a través de un inventario de Estrategias de Metacompreensión (IEM) de Schmitt De 25 ítem	Estrategias antes de la lectura	Predicción y verificación	1, 3, 4, 9, 10	Menor de 13: Nivel bajo
				“Vuelo de pájaro”	2, 8	
				Para establecer objetivos	5, 6, 7	
			Estrategias durante la lectura	Autopreguntas	11, 14, 16,17,18	Entre 13 a 19 Nivel medio
				Explicitación de conocimientos previos	12, 13, 15, 19	
				Uso del resumen	20	
Comprensión de textos	La comprensión lectora es un proceso de interacción entre lector, texto y contexto, que posibilita al lector construir significados a partir del uso de acciones lingüísticas, de conocimientos previos y de la realización de inferencias con el fin de interpretar y de darle sentido al texto (Cassany, 2006;).	La variable se mide a través de Evaluación Diagnóstica de calificación de la JEC para quinto año de secundaria que contiene 20 preguntas	Nivel Inferencial de comprensión de textos expositivos discontinuos Nivel crítico de comprensión de textos expositivos discontinuos	Inferir significado de textos escritos	6,7,8,9,16,17,18,19	Previo al inicio: 0 a 5
				Reflexión sobre forma y contenido	10,20	
			Nivel literal de comprensión de textos argumentativos continuos Nivel Inferencial de comprensión de textos Argumentativos Nivel crítico de comprensión de textos Argumentativos.	Recuperar información	11	En inicio 6 a 10 En proceso 11 a 15 Satisfactorio 16 a 20
				Inferir significado de textos argumentativos	1,2,3,4, 13,14	
				Reflexión sobre forma y contenido del texto.	5,15	

3.2 Método de investigación

El método desarrollado en esta investigación fue el hipotético deductivo, es aquel que empieza con la observación, seguida de la elaboración de hipótesis, luego la comprobación de estas, finalmente predecir la situación de las variables.

Este método obliga al científico a combinar la reflexión racional o momento racional (la formación de hipótesis y la deducción) con la observación de la realidad o momento empírico (la observación y la verificación).

Según el diccionario de Psicología científica y Filosófica señala que: “el método hipotético-deductivo es el procedimiento o camino que sigue el investigador para hacer de su actividad una práctica científica”.

3.3. Estrategia para la Prueba de Hipótesis

Hipótesis general

Hi: La relación entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio.

Ho: La relación entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte **no** tiene un nivel medio.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas

antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Hipótesis específica 2

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Hipótesis específica 3

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Hipótesis específica 4

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Hipótesis específica 5

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Hipótesis específicas 6

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

3.4. Población y muestra

Población

“Población es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados”. (Hernández y otros 2010, p.326).

La población estuvo conformada por los estudiantes del Primer Ciclo de las cuatro aulas a quienes estoy dictando Comunicación 2 (2017-1) El 80 % de ellos han llevado Comunicación 1 en el ciclo O; es decir en un CURSO ESPECIAL que brinda la Universidad para los jóvenes que ingresan para prepararlo a la vida Universitaria. Solo aprueban los que traen condiciones para la comprensión y redacción de textos. Los criterios de evaluación son estrictos y la nota mínima aprobatoria es 12. En total son 140 estudiantes.

Muestra

La muestra a decir de Carrasco (2009) es un “fragmento representativo de la población, cuyas características esenciales son las de ser objetiva y reflejo fiel de ella, de tal manera que los resultados obtenidos en la muestra puedan generalizarse a todos los elementos que conforman dicha población” (p. 237)

La muestra es censal ya que se consideró a todos los alumnos. Pero faltaron el día de la aplicación 8 estudiantes. Entonces solo se aplicó a 132 estudiantes.

3.5. Instrumento de recolección de datos

En el desarrollo de esta investigación se utilizaron las técnicas e instrumentos de recolección de datos, orientados de manera esencial a alcanzar los objetivos propuestos en la misma. En efecto para obtener datos en este trabajo, se emplearán las siguientes:

Tabla 3. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento de investigación	Propósito
Inventario de Estrategias de Metacomprensión (IEM) de Schmitt	Busca evaluar el conocimiento que los estudiantes de todos los niveles educativos, tienen sobre las estrategias que deben utilizarse en la comprensión de lectura antes, durante y después de hacerla
Evaluación diagnóstica de calificación de la JEC para el Quinto año de secundaria.	Determinar el nivel de comprensión lectora en textos expositivos y argumentativos de formatos continuos y discontinuos.

Confiabilidad de los instrumentos

Para medir el nivel de confiabilidad del instrumento del pre y pos test de la variable dependiente, se ha recurrido a la prueba de Alfa de Cronbach cuyo resultado es:

A modo de explicación

De una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre una y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo

que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escala cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas. Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión, la escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Criterio de confiabilidad valores: no es confiable – 1 a 0

Criterio de confiabilidad valores: no es confiable – 1 a 0

Baja confiabilidad 0.01 a 0.49

Moderada confiabilidad 0.5 a 0.75

Fuerte confiabilidad 0.76 a 0.89

Alta confiabilidad 0.9 a 1.

CALCULO DEL ALFA DE CRONBACH

1.- Determinación del alfa de Cronbach (índice de consistencia interna) para el instrumento de la variable estrategia metacomprendensiva.

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	62	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	62	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,678	10

2.- Determinación del alfa de Cronbach (índice de consistencia interna) para el instrumento de la variable comprensión de textos.

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	40	100,0
	Excluido ^a	0	,0

Total	40	100,0
-------	----	-------

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,734	10

Del análisis de ambos resultados se concluye que la fiabilidad y validez de los instrumentos es considerada buena.

Validez

La validez de los instrumentos se determinó recurriendo al juicio de expertos, quienes una vez revisados los mismos y verificada su coherencia con los objetivos de la investigación, las variables e indicadores definidos, están en capacidad de certificar si el instrumento es válido, sugiriendo en caso necesario, ajustes que aportaron mayor claridad en la formulación de los mismos, con lo cual se elaboraron las versiones definitivas.

Prueba de Normalidad de los datos

En la Tabla se muestran los resultados de aplicar la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov a las variables medidas.

Evaluación de la normalidad de las variables

Se utilizara la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov pues la muestra es de tamaño mayor a 50 datos u observaciones.

En la Tabla N° se muestran los resultados de aplicar la prueba de normalidad de Kolmogorov_Smirnov a las variables.

Tabla 4. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las variables

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	g	Signif.	Estadístico	g	Signif.
ESTRATEGIAS_METACOMPENSIVAS	,399	132	,000	,669	132	,000
COMPRESION_DE_TEXTOS	,395	132	,000	,689	132	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Comprobamos que el **p valor= 0.000** es menor que 0.05, entonces para este caso la **distribución para las variables no es normal**. Por lo tanto se hará uso de una **prueba no paramétrica** para las pruebas de hipótesis. En este caso usaremos la **prueba de Rho de Spearman** la cual se utilizara para examinar la relación entre dos variables categóricas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos

4.1.1 Análisis descriptivo

En base a los datos muestrales obtenidos de la población se presenta y describe la información numérica de las variables en estudio: estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte. Se procedió a determinar el cálculo de frecuencias con los gráficos respectivos.

La información sobre la edad y el sexo de la muestra de estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte es la siguiente:

Tabla 5. Resultados para la variable Edad de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte

Edad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	16	18	13,6	13,6	13,6
	17	54	40,9	40,9	54,5
	18	26	19,7	19,7	74,2
	19	12	9,1	9,1	83,3
	20	8	6,1	6,1	89,4
	21	6	4,5	4,5	93,9
	22	6	4,5	4,5	98,5
	23	1	,8	,8	99,2
	24	1	,8	,8	100,0
Total		132	100,0	100,0	

La Tabla nos muestra que la edad preponderante del alumnado es de 17 años con el 40.9 %, seguido de la edad de 18 años con el 19.7%. Posteriormente están los alumnos de 16 años con 13.6 % y los de 19 años con un 9.1 %.

Figura 1. Diagrama de barras para la variable Edad de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

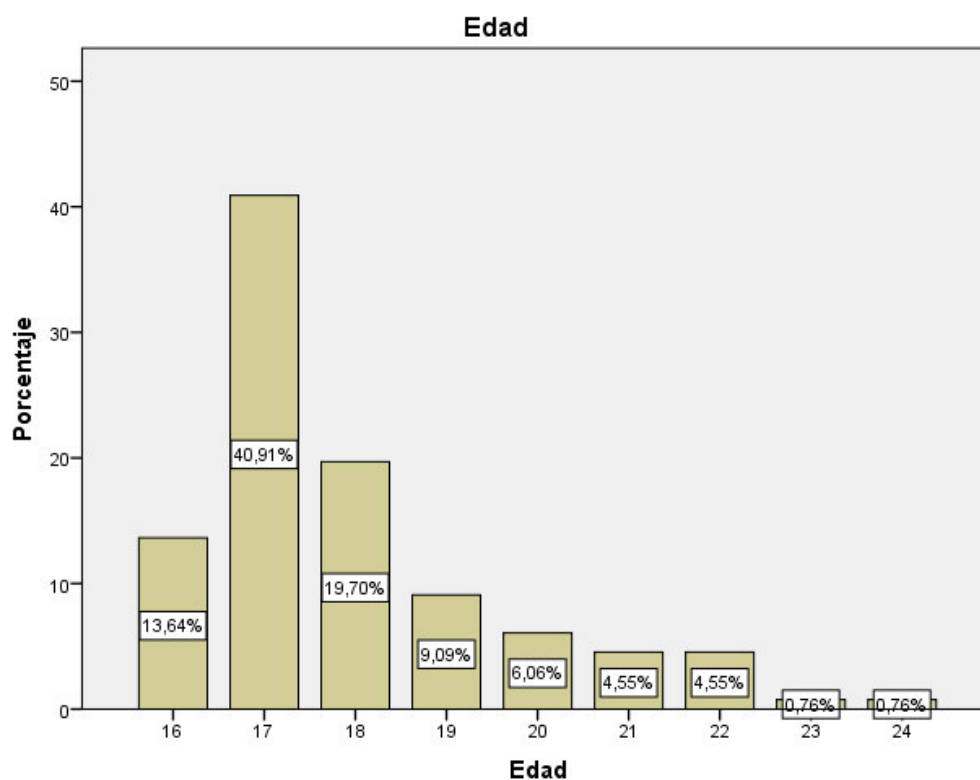
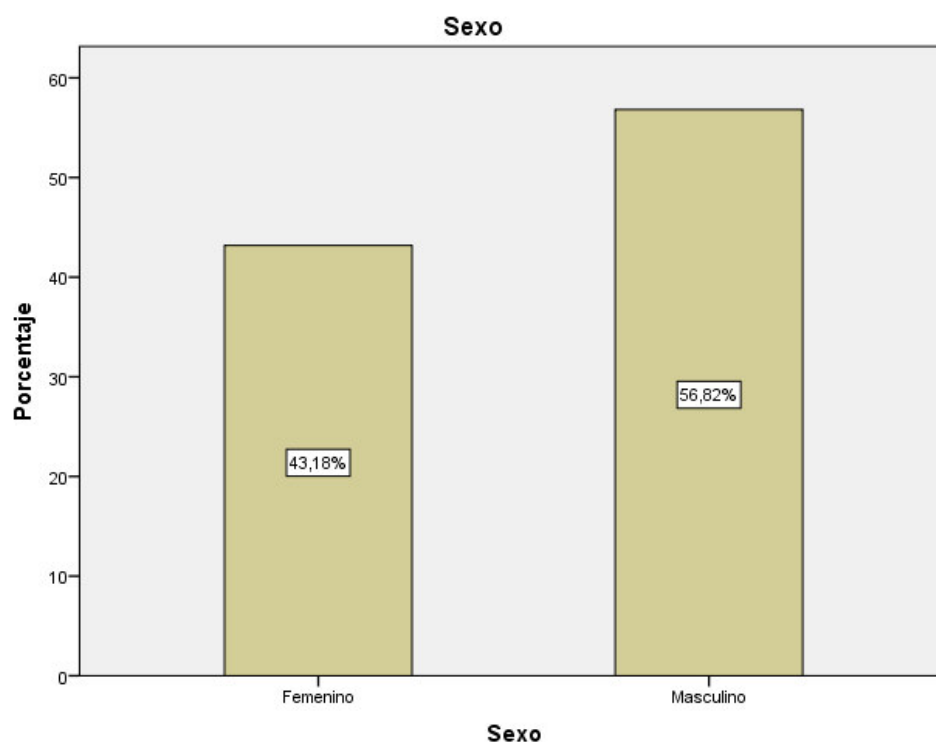


Tabla 6. Resultados para la variable sexo de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	57	43,2	43,2	43,2
	Masculino	75	56,8	56,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

De la tabla se deduce que la mayor parte de la muestra es de sexo masculino con un 56.8 % estando el sexo femenino con 43.2 %.

Figura 2. Diagrama de barras para la variable Edad de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.



4.1.2 Descripción de los resultados para la variable: estrategias metacomprendivas en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Tabla.7. Resultados para las estrategias meta comprensivas de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

ESTRATEGIAS_METACOMPENSIVAS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel bajo	3	2,3	2,3	2,3
	Nivel medio	86	65,2	65,2	67,4
	Nivel alto	43	32,6	32,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

La tabla (Grafico 1) muestra a los estudiantes con un 65.2 % de nivel medio de incidencia en el uso de las estrategias metacomprendivas y un 32.60 % de nivel alto, mientras el nivel bajo es de 2.3 %.

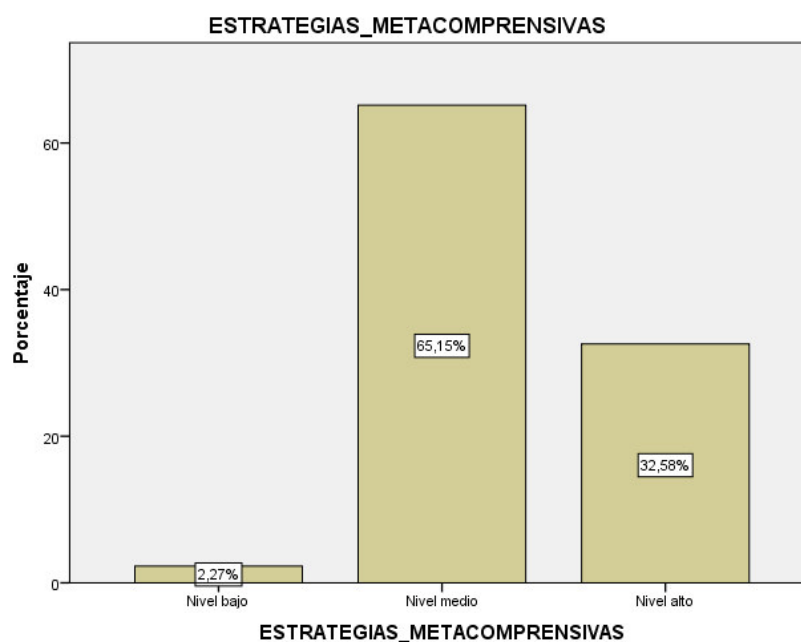


Figura 3. Resultados para la variable estrategias metacomprendivas

4.1.3 Descripción de los resultados para la variable: comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte.

Tabla 8. Resultados para la comprensión de textos de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

COMPRESION_DE_TEXTOS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	previo al inicio	4	3,0	3,0	3,0
	inicio	43	32,6	32,6	35,6
	en proceso	84	63,6	63,6	99,2
	satisfactorio	1	,8	,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

La Tabla 2 (Grafico 2) expresa que en promedio la comprensión de textos presenta un nivel en proceso de 63.6 % habiendo un nivel de inicio de 33.3 % y previo al inicio de 3.0 %.

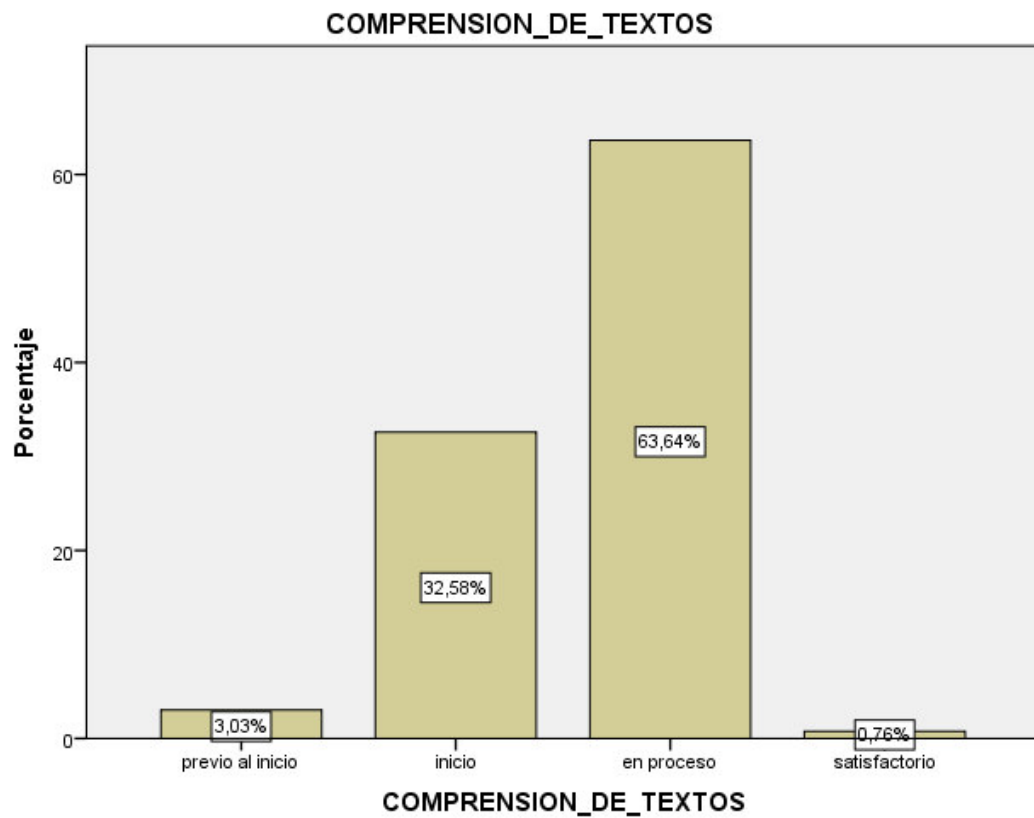


Figura 4. Resultados para la variable: comprensión de textos.

4.1.4 Descripción de los resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) antes de la lectura en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte.

Tabla 9. Resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) antes de la lectura de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

EM antes de la lectura					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel bajo	78	59,1	59,1	59,1
	Nivel medio	40	30,3	30,3	89,4
	Nivel alto	14	10,6	10,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

La tabla 3 (Grafico 3) nos muestra que la EM antes de la lectura tiene una incidencia del 59.1% con un nivel bajo, seguido del 30.3 % con un nivel medio, mientras el nivel alto presenta 10.6 % de incidencia.

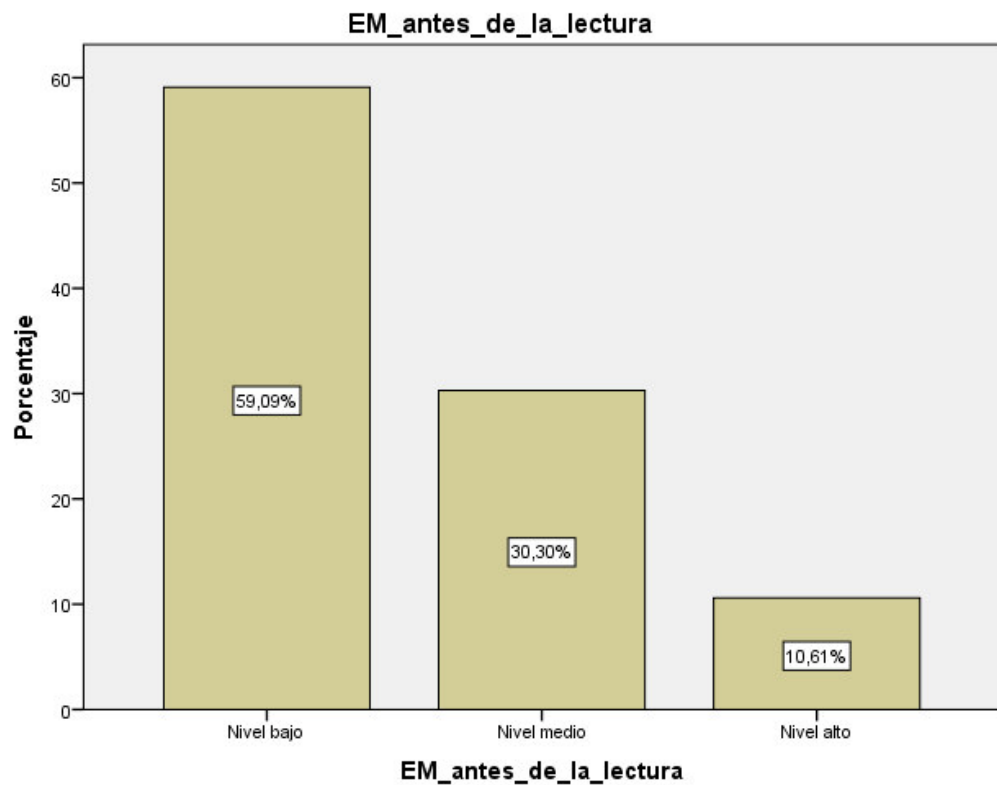


Figura 5.- Resultados para la dimensión: estrategias metacomprensivas (EM) antes de la lectura

4.1.5 Descripción de los resultados para la dimensión: estrategias metacomprensivas (EM) durante la lectura en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte.

Tabla 10. Resultados para la dimensión: estrategias metacomprensivas (EM) durante la lectura de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

EM durante la lectura				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nivel bajo	44	33,3	33,3	33,3
Nivel medio	50	37,9	37,9	71,2
Nivel alto	38	28,8	28,8	100,0
Total	132	100,0	100,0	

En la tabla 4 (Grafico 4) se tiene que la EM durante la lectura tiene una incidencia de 37.9% en el nivel medio seguido del nivel bajo con 33.3 %, siendo 28.8 % de nivel alto.

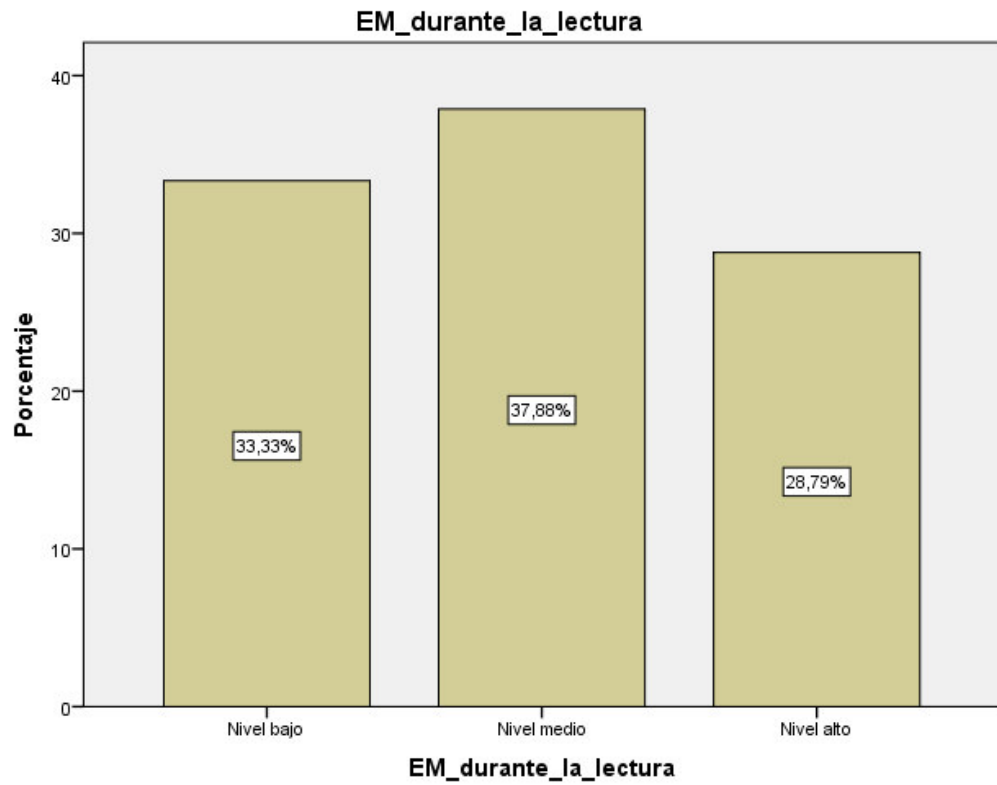


Figura 6.- Resultados para la dimensión. EM durante la lectura

4.1.6 Descripción de los resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) después la lectura en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte.

Tabla 11. Resultados para la dimensión: estrategias metacomprendivas (EM) después de la lectura de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

EM despues de la lectura					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel bajo	36	27,3	27,3	27,3
	Nivel medio	61	46,2	46,2	73,5
	Nivel alto	35	26,5	26,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

En la tabla 5 (Grafico 5) se muestra la incidencia de la EM después de la lectura al tener un 46.2 % de estudiantes un nivel medio y un nivel alto el 26.5%. Permanecen en un nivel bajo el 27.3 % de estudiantes.

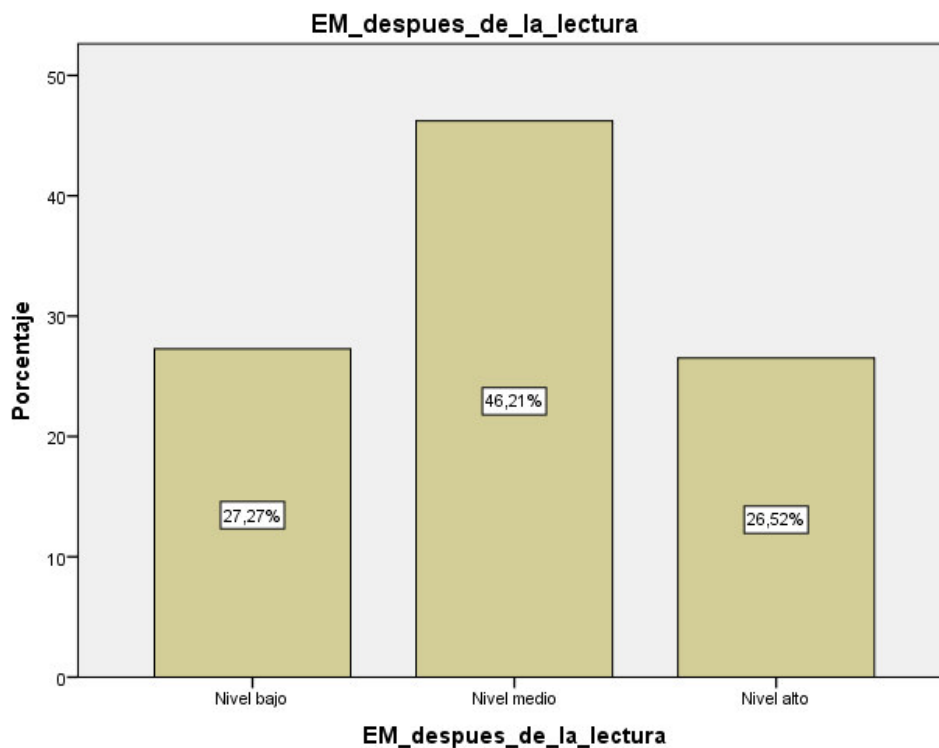


Figura 7. Diagrama de barras para la dimensión: EM después de la lectura.

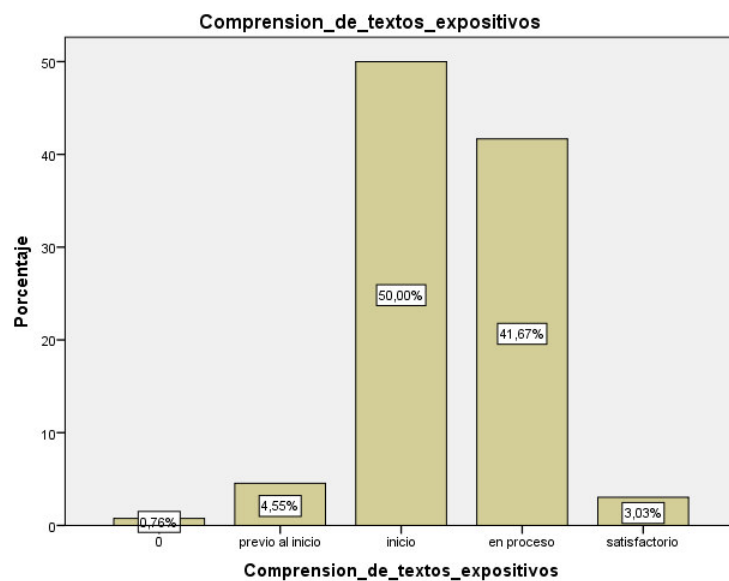
4.1.7 Descripción de los resultados para la dimensión: comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte.

Tabla 12. Resultados para la variable: comprensión de textos expositivos de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Comprension_de_textos_expositivos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1	,8	,8	,8
previo al inicio	6	4,5	4,5	5,3
inicio	66	50,0	50,0	55,3
en proceso	55	41,7	41,7	97,0
satisfactorio	4	3,0	3,0	100,0
Total	132	100,0	100,0	

En la tabla 6 (Grafico 6) se muestra que los estudiantes están en el nivel inicio en un 50% mientras el 41.7% están en proceso. Solo el 3.0% presenta un nivel satisfactorio.

Figura 8. Diagrama de barras para la dimensión Comprensión de textos expositivos.



4.1.8 Descripción de los resultados para la dimensión: comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada el Norte.

Tabla 13. Resultados para la variable: comprensión de textos expositivos de los estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Comprension_de_textos_argumentativos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido previo al inicio	4	3,0	3,0	3,0
inicio	42	31,8	31,8	34,8
en proceso	83	62,9	62,9	97,7
satisfactorio	3	2,3	2,3	100,0
Total	132	100,0	100,0	

La tabla 7 (Grafico 7) muestra que 62.9 % de los estudiantes están en un nivel en proceso, seguido de un 31.8 % con un nivel inicio. El nivel satisfactorio presenta el 2.3% de estudiantes.

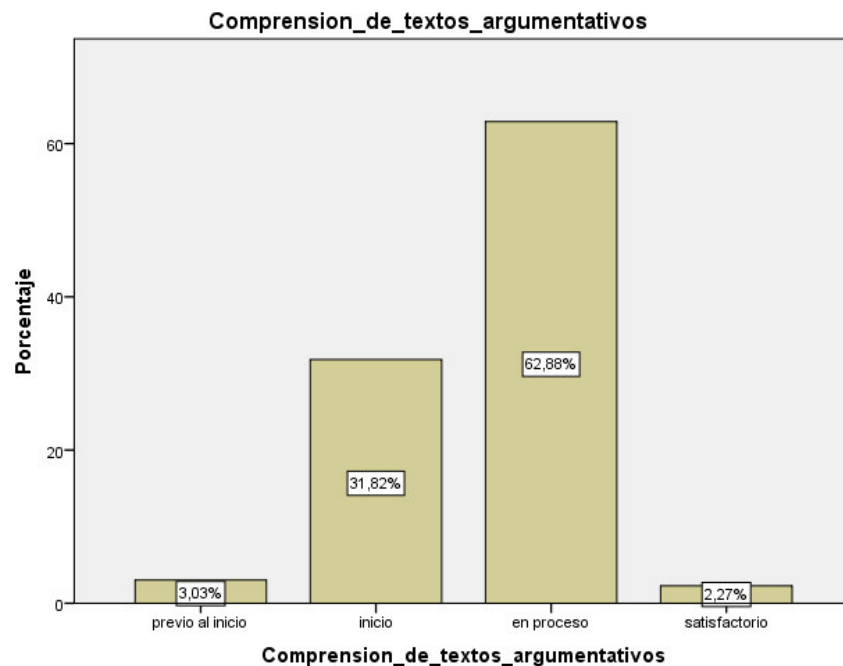


Figura 9. Diagrama para la dimensión Comprensión de textos argumentativos.

4.2. Proceso de prueba de hipótesis

Se procederá al contraste de hipótesis previa determinación de la normalidad de las variables: estrategias de metacomprension y comprensión de textos.

4.2.1 Prueba de hipótesis general

La prueba de hipótesis general, se realiza mediante la hipótesis estadística siguiente:

Hi: La relación entre las estrategias metacomprensivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio.

Ho: La relación entre las estrategias metacomprensivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte **no** tiene un nivel medio.

Tabla 14. Tablas de comparación de media para ambas variables

Informe

ESTRATEGIAS_METACOMPRENSIVAS	Media	N	Desviación estándar
Nivel bajo	2,00	3	,000
Nivel medio	2,52	86	,608
Nivel alto	2,86	43	,351
Total	2,62	132	,560

Informe

COMPRENSION_DE_TEXTOS	Media	N	Desviación estándar
previo al inicio	2,00	4	,000
inicio	2,07	43	,457
en proceso	2,44	84	,499
satisfactorio	2,00	1	.
Total	2,30	132	,509

Al analizar los valores de las medias para ambas variables se tiene que para las estrategias metacomprendivas la tendencia es al nivel medio (2.52) y para la comprensión de textos es el nivel en proceso (2.44).

Por lo tanto podemos concluir que “La relación entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio” aceptándose la hipótesis general de investigación.

4.2.2 Hipótesis Específicas

4.2.2.1 Prueba de Hipótesis específica 1

La prueba de hipótesis específica 1, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

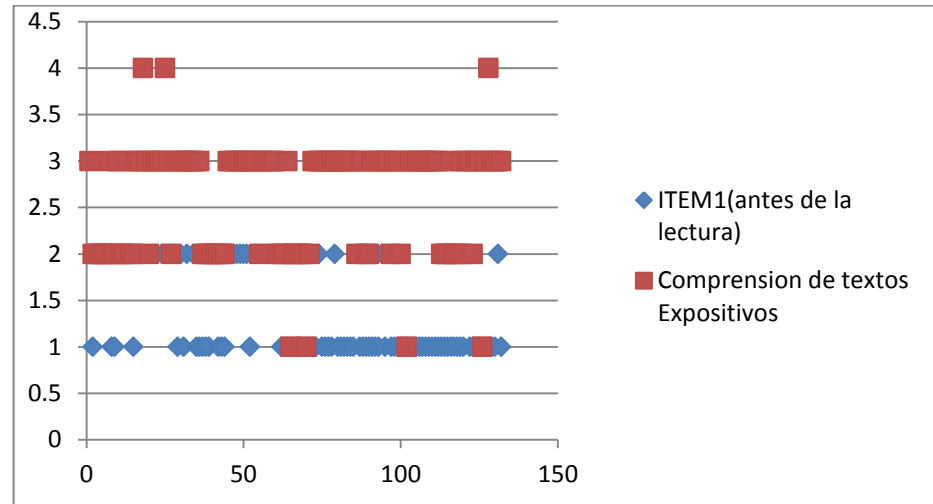
Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Tabla 15. Prueba no paramétrica de rho de Spearman para la hipótesis específica 1

Correlaciones			Compren sion_de_ textos_e xpositivo s	EM_ante s_de_la_ lectura
Rho de Spearman	Comprension_de _textos_expositiv os	Coeficiente de correlación	1,000	-,038
		Sig. (bilateral)	.	,661
		N	132	132
	EM_antes_de_la_ _lectura	Coeficiente de correlación	-,038	1,000
		Sig. (bilateral)	,661	.
		N	132	132

Como el p valor.= **0.661** es mayor que el nivel de significancia =0.05, entonces se rechaza la hipótesis del investigador (**H_i**), por lo tanto se concluye que: “**No** Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Figura 10. Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 1



4.2.2.2 Prueba de Hipótesis específica 2

La prueba de hipótesis específica 2, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

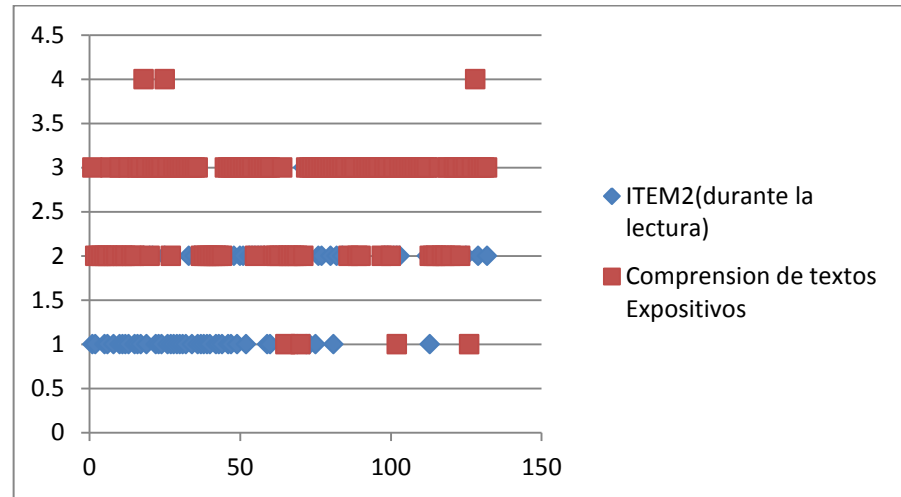
Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Tabla 16. Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 2.

Correlaciones			Comprension_d e_textos_exposi tivos	EM_durante_la_ lectura
Rho de Spearman	Comprension_de_textos_exp ositivos	Coeficiente de correlación	1,000	,197
		Sig. (bilateral)	.	,042
		N	132	132
	EM_durante_la_lectura	Coeficiente de correlación	,197	1,000
		Sig. (bilateral)	,042	.
		N	132	132

Como el p **valor.= 0.042** es menor que el nivel de significancia =0.05, entonces se acepta la hipótesis del investigador (**H_i**), por lo tanto se concluye que. “Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte”.

Figura 11. Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 2



4.2.2.3 Prueba de Hipótesis específica 3

La prueba de hipótesis específica 3, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

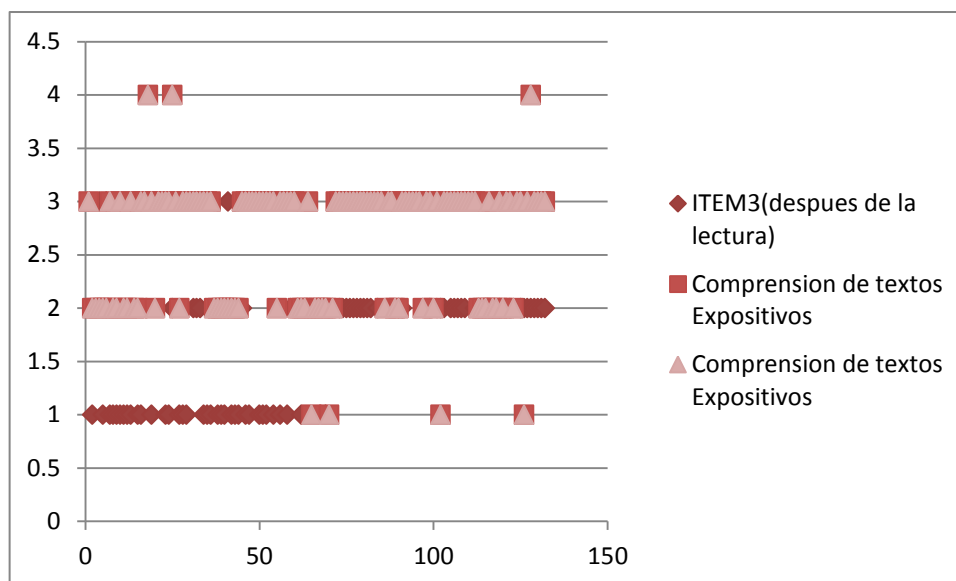
Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Tabla 17. Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 3.

Correlaciones			Comprension _de_textos_e xpositivos	EM_despues _de_la_lectur a
Rho de Spear man	Comprension_de_textos _expositivos	Coeficiente de correlación	1,000	,187
		Sig. (bilateral)	.	,042
		N	132	132
	EM_despues_de_la_lect ura	Coeficiente de correlación	,187	1,000
		Sig. (bilateral)	,042	.
		N	132	132

Como el p **valor.= 0.042 es menor** que el nivel de significancia =0.05, entonces se acepta la hipótesis del investigador (**H_i**), por lo tanto se concluye que:” Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Figura 12. Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 3



4.2.2.4 Prueba de Hipótesis específica 4

La prueba de hipótesis específica 4, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

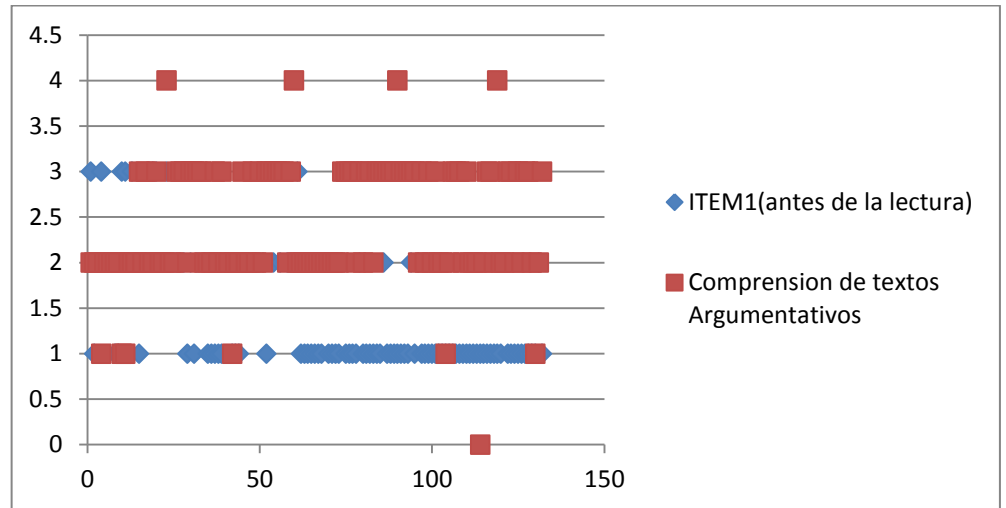
Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Tabla 18. Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 4.

Correlaciones			Comprension_d e_textos_argum entativos	EM_antes_de_l a_lectura
Rho de Spear man	Comprension_de_textos_arg umentativos	Coefficiente de correlación	1,000	,134
		Sig. (bilateral)	.	,124
		N	132	132
	EM_antes_de_la_lectura	Coefficiente de correlación	,134	1,000
		Sig. (bilateral)	,124	.
		N	132	132

Como el p valor.= 0.124 es mayor que el nivel de significancia =0.05, entonces se rechaza la hipótesis del investigador (H_i), por lo tanto se concluye que:” **No** Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Figura 13. Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 4



4.2.2.5 Prueba de Hipótesis específica 5

La prueba de hipótesis específica 5, se realiza mediante la hipótesis estadística siguiente:

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

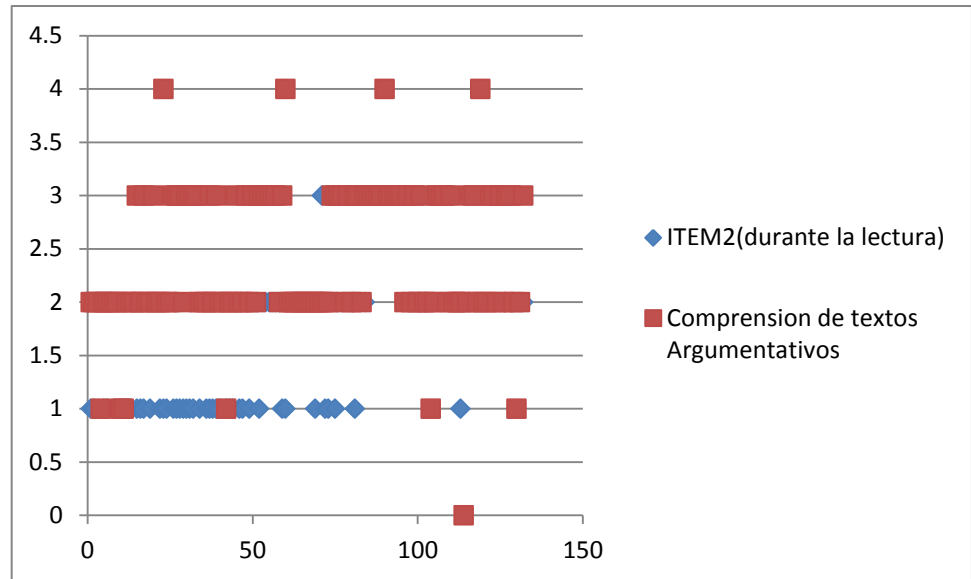
Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Tabla 19. Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 5.

Correlaciones				
			Comprension_d e_textos_argum entativos	EM_durante_la_ lectura
Rho de Spear man	Comprension_de_textos_arg umentativos	Coefficiente de correlación	1,000	,197
		Sig. (bilateral)	.	,039
		N	132	132
	EM_durante_la_lectura	Coefficiente de correlación	,197	1,000
		Sig. (bilateral)	,039	.
		N	132	132

Como el p valor.= 0.039 es menor que el nivel de significancia =0.05, entonces se acepta la hipótesis del investigador (H_i), por lo tanto se concluye que:” **Existe** relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Figura 14. Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 5



4.2.2.6 Prueba de Hipótesis específica 6

La prueba de hipótesis específica 6, se realiza mediante la hipótesis estadística siguiente:

Hi: Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Ho: No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

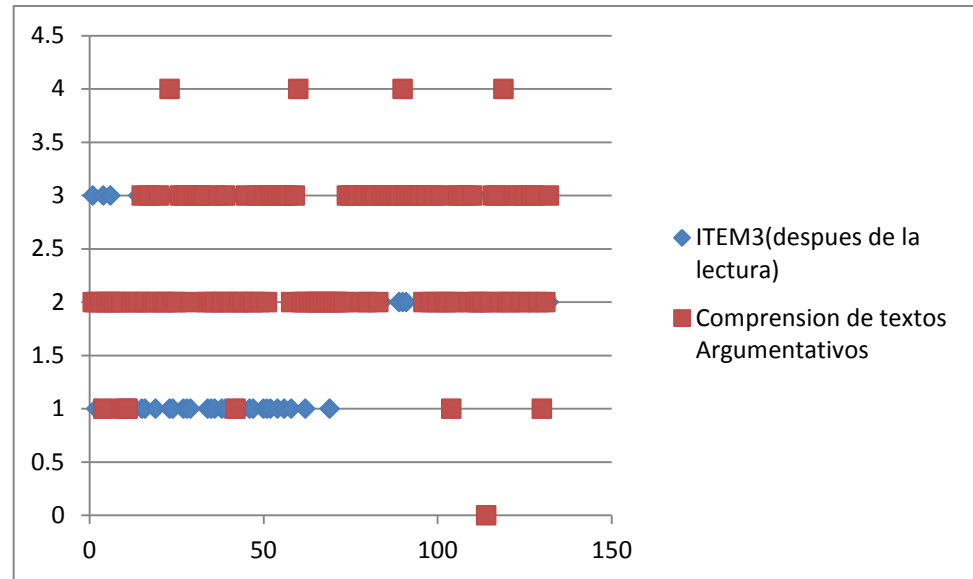
Tabla 20. Prueba no paramétrica de Rho de Spearman para la hipótesis específica 6

Correlaciones

			EM_despues _de_la_lectur a	Comprension _de_textos_a rgumentativo s
Rho de Spe arm an	EM_despues_de_la_lect ura	Coeficiente de correlación	1,000	,227
		Sig. (bilateral)	.	,037
		N	132	132
	Comprension_de_textos _argumentativos	Coeficiente de correlación	,227	1,000
		Sig. (bilateral)	,037	.
		N	132	132

Como el p valor.= 0.037 es menor que el nivel de significancia =0.05, entonces se acepta la hipótesis del investigador (H_i), por lo tanto se concluye que:” **Existe** relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Figura 15. Dispersión de puntos para las variables de la hipótesis específica 5



4.3. Discusión de los resultados

En base a los hallazgos de la investigación dilucidamos la relación entre estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio. Lo que es diferente a los resultados obtenidos por Wong (20011) cuando establece que no guardan relación las Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje.

Cabanillas (2004) en su investigación con estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH indican que en la aplicación del pre test el 83.4% de los estudiantes, que es la mayoría, tiene problemas para leer y comprender lo que leen, **esta realidad es un reflejo de cómo no conocen las existencias de estrategias para la lectura**. En cambio, los estudiantes que han sido objeto de este estudio si han tenido esta experiencia . Ya que, en el sílabo del Curso de Comunicación 1 incluye un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que se aplica en la comprensión de textos expositivos, que los universitarios aplican en sus clases con la asesoría de sus maestros; por ello se deduce que se obtiene un resultado del nivel medio.

Ortiz (2010) en su investigación mediante evaluación comprueba que los textos argumentativos producidos por los estudiantes donde se puede establecer que el conocimiento y manejo de los textos argumentativos favorecen los procesos de comprensión y aprendizaje autónomo de los estudiantes. En la investigación realizada con la prueba de hipótesis 5 coincidimos con el trabajo de Ortiz en cuanto al uso de estrategias metacognitivas durante lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

Del mismo modo tenemos lo alcanzado por Heit (2011) sobre Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura, en la se afirma que la utilización de estrategias metacognitivas en lectura, presentaron mayor eficacia en la asignatura “Lengua y Literatura” y las

estrategias metacognitivas de tipo globales presentaron una influencia significativa en el incremento de la eficacia en la asignatura “Lengua y Literatura”

Ambos trabajos cobran importancia en el ámbito científico, como recurso didáctico aplicado al aprendizaje, capaz de fomentar en los estudiantes habilidades de autocontrol y regulación del conocimiento. Lo que se busca en el estudiante del nivel superior no es solo que capte lo leído sino que desarrolle la capacidad de la metacognición; es decir, la capacidad de "pensar sobre el pensamiento" o mejor. Además, ser capaz de reflexionar sobre su capacidad cognitiva. Con estas características permitirán como lo indicado en párrafo anterior construir sobre el conocimiento adquirido, logrando mejorar los contenidos o tomar lo necesario para su instrucción y proseguir con el develamiento del conocimiento.

Al confirmar la hipótesis de trabajo, sin perder de vista las limitaciones de este estudio, permite demostrar que la utilización de estrategias metacognitivas en comprensión de textos permite su eficiencia. La propuesta es movilizar la creación de espacios donde los educandos aprendan a conocer sus propios recursos cognitivos, y con un monitoreo constante en su evaluación para que ellos sean capaces de establecer claramente cuáles son sus dificultades y posibilitar intervenciones acertadas. Esta tarea implica constante investigación y una idónea formación docente. Por todo lo mencionado, destaco la importancia de fomentar en los estudiantes la utilización de estrategias metacomprendivas.

4.4. Adaptación de las decisiones

En base a los resultados obtenidos en el presente trabajo descriptivo correlacional, podemos confirmar nuestra hipótesis de investigación, el que indica que se relacionan las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio.

En tal sentido, podemos afirmar que la hipótesis planteada ha sido respaldada

mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman, siendo p valor.= **0.661** es mayor que el nivel de significancia $\alpha=0.05$, Afirmándose que existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte 2017.

Por consiguiente, la información resultante de la presente investigación debe servir como insumo informacional para continuar con los cambios en las estrategias metacomprendivas en la educación superior en tanto textos expositivos como argumentativos.

Conclusiones

1.- En lo que respecta la hipótesis general concluimos que las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio.

Al analizar los valores de las medias para ambas variables se tiene que para las estrategias metacomprendivas la tendencia es al nivel medio (2.52) y para la comprensión de textos es el nivel en proceso (2.44). Por lo tanto podemos concluir que “La relación entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio” aceptándose la hipótesis general de investigación.

2.- Para el primera hipótesis específica $p \text{ valor.} = 0.661$ es mayor que el nivel de significancia $= 0.05$, entonces se rechaza la hipótesis del investigador (H_i), por lo tanto se concluye que: “No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.

3.- Para la segunda hipótesis específica $p \text{ valor.} = 0.042$ es menor que el nivel de significancia $= 0.05$, entonces se acepta la hipótesis del investigador (H_i), por lo tanto se concluye que. “Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte”.

4.- Para la tercera hipótesis específica, como el $p \text{ valor.} = 0.042$ es menor que el nivel de significancia $= 0.05$, entonces se acepta la hipótesis del investigador (H_i), por lo tanto se concluye que: “Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte”.

5.- Para la cuarta hipótesis específica, como Como el p valor.= 0.124 es mayor que el nivel de significancia =0.05, entonces se rechaza la hipótesis del investigador (H_i), por lo tanto se concluye que: “No Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.”

6.- Para la quinta hipótesis específica, como Como el p valor.= 0.039 es menor que el nivel de significancia =0.05, entonces se acepta la hipótesis del investigador (H_i), por lo tanto se concluye que: “Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte”.

7.- Para la sexta hipótesis específica, como Como el p valor= 0.037 es menor que el nivel de significancia =0.05, entonces se acepta la hipótesis del investigador (H_i), por lo tanto se concluye que: “Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.”

8. Se demuestra que los estudiantes no aplican las estrategias metacomprendivas antes de la lectura; ya que al parecer la desconocen.

9. Se demuestra que los estudiantes han presentado un rendimiento inferior en el texto expositivo, se puede deducir porque era de un formato discontinuo que ellos no están acostumbrados analizar.

10. Se demuestra que emplean las estrategias durante la lectura ya que han aprendido estrategias de lectura como subrayado, sumillado y el parafraseado en el curso de Comunicación 1 donde el mediador le ha facilitado el modelado y lo han interiorizado, aplicando en su lectura.

11. Se demuestra que ha utilizado las estrategias metacomprendivas después de la lectura ya que se les acostumbro a revisar sus pruebas de comprensión dentro de la retroalimentación que hace el maestro.

RECOMENDACIONES

- 1.- En la evaluación de los sílabos de los docentes se deben verificar la presencia de las estrategias metacomprendivas con la finalidad de lograr que los estudiantes de la Universidad Privada del Norte, logren un nivel superior en la comprensión de textos.
- 2.- Los docentes en la planificación de la unidad de aprendizaje debe plasmar la enseñanza de las estrategias metacomprendivas en un trabajo colaborativo para un aprendizaje significativo.
- 3.- Realizar talleres extracurriculares de lectura aplicando estrategias metacomprendivas, para afianzar la comprensión de textos expositivos durante la lectura en estudiantes de la Universidad Privada del Norte.
- 4.- Que el estudiante diseñe una cartilla informativa sobre estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos, para difundir las bondades de dichas estrategias en el claustro universitarios.
- 5.- Por responsabilidad social debe desarrollar eventos lectores con la utilización de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos para el acercamiento de la población a la Universidad Priva del Norte.

REFERENCIAS

- Aliaga N. (2010). Tesis *La comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la I.E Andrés Avelino Cáceres; del distrito El Agustino. UNMSM.*
- Allende, F. y M. Condemarín. (1989) *La lectura. Teoría educativa y desarrollo.* Chile: Andrés Bello.
- Beltrán, R. (1995) *Conocimiento, pensamiento e interacción social.* En C. Genovard. Madrid: Síntesis.
- Burón, J. (2002). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición.* Bilbao: Ed. Mensajero.
- Cabanillas, (2008) en su investigación, para optar el Grado Académico de Doctor en Educación: *“Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la UNSCH.*
- Carneiro Figueroa, M (1997) *Manual de Redacción Superior.* Perú: San Marcos.
- Calero, A. (2012) *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes.* Madrid: Wolters Kluwer,
- Carrasco, (2004) *Metodología de la investigación.* Madrid: Pirámide
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.
- Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclus, R. [2001] *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)* .España: GRAO.
- Cerrón & Pineda (2013) Tesis *“Estrategias meta-cognitivas y comprensión lectora en estudiantes de lenguas, literatura y Comunicación de la*

facultad de educación- UNCP de Huancayo” Universidad Nacional del Centro Junín.

Cortez M. y García F. (2010) *Estrategias de comprensión lectora*. Lima: San Marcos.

Cooper, D. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Virtual distribuidor S.A.

Difabioh. (2008) *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en el nivel medio y universitario*. Tesis Doctoral, Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

González, R (2004). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. Lima: Revista de la Universidad de Lima.

González, M. C. y Touron, J. (2003): *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ed. EUNSA.

Guerrero L. (2016) *Relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el nivel inferencial de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del I ciclo de la escuela de administración y negocios internacionales, pertenecientes a la facultad de ciencias empresariales, UAP 2014*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Habermas, J. (1981) *Teoría comunicativa*. Frankfurt: Suhrkamp. (Traducido León Mames)

Heit (2011) Tesis *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura”*, presentado en la Universidad Católica de Argentina,

Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la Investigación científica* México D.F. : Mc Graw Hill.

Huari D. y Evangelista Padilla E. (2011) *Lingüística del Texto: Estrategias metodológicas en comprensión lectora*. Lima : UNI.

Inga M. (2007) *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento académico en universitarios*.

Revista Científica Wiñay Yachay . Vol. 2, N.º 1, pp. 93

Izquierdo (2016) Tesis “*Análisis de los niveles de comprensión lectora para el desarrollo del Pensamiento Crítico*” presentada en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Esmeraldas

Lescano, M. (2001) *Evaluación de la comprensión lectora. Seminario internacional de la Cátedra UNESCO: lectura, escritura y democracia*.

Mac Dowall (2009) Tesis *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

Marín, M (2008) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Ed. Aique Grupo Editor.

Martínez T. (1997) En su investigación “*Comprensión lectora en docentes egresados de Institutos Pedagógicos*” .Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Mateos M. (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique

- Ortiz (2010) *Tesis “Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la producción de textos argumentativos”*. Presentado en la Universidad de la Amazonia - Colombia.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1997). *La enseñanza para la lectura autorregulada*, Currículum y cognición. Argentina: Ed. Aique
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- PISA (2015) PISA resultado clave. OCDE .
- Puente, A. (1991). *Comprensión del texto y acción docente*. Valparaíso: Pirámide.
- Ramos, A. (2010). *Comprensión de lectura: Niveles literal, inferencial, crítica y apreciativa*. Lima-Perú: Ed. Escuela Virtual.
- Richardson, J. (2008) “Reading to learn in the content areas”, Estados Unidos: Ed. Cengage Learning.
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Rodríguez, E. (2004) “*La lectura programada*”, Colombia: Ed. Universidad del Valle.
- Román & Gallego (1994) ACRA: *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Salas (2012) *Tesis El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*” – México,

Sole, I. (2004) *Estrategias de Lectura*. Barcelona- España: Grao

Valles, A. (1996) *Comprensión lectora. Programas de técnicas cognitivas y metacognitivas para comprender textos escritos*. Madrid: Ed. Escuela Española.

Van Dijk y Kintsch, Nieto B (2011) *La ciencia del texto*, Barcelona- España: Paidós

Valles T. y Valles. A (2006) *Comprensión Lectora y Estudio*. Valencia. Editorial Promolibro.

Vidal Abarca y Martínez Rico (2001) *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. CEPE.

Wong & Matalinares (2011) *Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

ANEXOS

ANEXO 1. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
¿Cuál es la relación entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes de Primer ciclo del Ingeniería la Universidad Privada del Norte?	Determinar la relación entre el uso de estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.	Existe relación media las estrategias meta-comprendivas y la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.	VX: Uso de estrategias metacomprendivas	Estrategias antes de la lectura	predicción y verificación	Por el diseño: Correlacional Por el tipo de medición de variable: cuantitativo
					“Vuelo de pájaro”	
					Para establecer objetivos y propósito	
				Estrategias durante la lectura	Autopreguntas	Por el número de variable: Bivariable
					Explicitación de conocimientos previos	
					Uso del resumen	
				Estrategias después de la lectura	Releer y suspender la crítica	Por el tipo de pregunta: Descriptivo
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	VY: Comprensión de textos	Niveles de comprensión de textos expositivos discontinuos: - Inferencial - Crítico	Inferir significado te textos escritos	Investigación Básica - transversal
¿Cuál es la relación entre las estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte?	Determinar la relación entre las estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.	Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.			Reflexión sobre forma y contenido	
¿Cuál es la relación entre las estrategias metacomprendivas durante la lectura y la	Precisar la relación entre las estrategias metacomprendivas	Existe relación significativa entre las estrategias		Niveles de comprensión de textos	Recuperar información	

comprensión de textos expositivos del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte?	durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.	metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.		argumentativos continuos: - Literal - Inferencial - Crítico		
¿Cuál es la relación entre las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte?	Establecer la relación entre las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.	Existe relación significativa entre las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.			Inferir significado de textos argumentativos	
					Reflexión sobre forma y contenido del texto.	

¿Cuál es la relación entre las estrategias metacomprendivas antes la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte?	Determinar la relación entre las estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.	Existe relación significativa las estrategias metacomprendivas antes de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.				
¿Cuál es la relación entre las estrategias metacomprendivas después la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte?	Precisar la relación entre las estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.	Existe relación significativa las estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.				

¿Cuál es la relación entre las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión del textos argumentativos en estudiantes de Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte?	Establecer la relación entre las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.	Existe relación significativa las estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión del textos argumentativos en estudiantes de Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte.				
---	---	--	--	--	--	--

**INVENTARIO DE ESTRATEGIAS
DE METACOMPRESIÓN LECTORA
IEML**

1

INSTRUCCIONES: Piense acerca de lo que Ud. podría hacer para comprender mejor un texto antes, durante y después de su lectura. Lea cada una de las listas de cuatro enunciados y decida cuál de estos ayudarían más. Indique la letra del enunciado que ud. escogió en la hoja de respuestas.

Recuerde, debe responder lo que Ud. HACE, no lo que piensa que debe hacer.

No escriba nada en este cuadernillo de lectura.

Gracias

- I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto **ANTES** de leerlo.
 1. Antes de empezar a leer:
 - A) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
 - B) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
 - C) Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
 - D) Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído
 2. Antes de empezar a leer:
 - A) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
 - B) Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
 - C) Anoto todas las palabras que no conozco.
 - D) Evalúo si el texto tiene sentido.
 3. Antes de empezar a leer:
 - A) Pido a alguien que me lea el texto.
 - B) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
 - C) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
 - D) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.
 4. Antes de empezar a leer:
 - A) Reviso si faltan páginas en el material de lectura
 - B) Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a)
 - C) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura

- D) Leo la última línea del material de lectura para saber como termina la información que en él se ofrece
5. Antes de empezar a leer:
- A) Determino por qué voy a realizar esta lectura.
 - B) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
 - C) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
 - D) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.
6. Antes de empezar a leer:
- A) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
 - B) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto
 - C) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
 - D) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.
7. Antes de empezar a leer:
- A) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
 - B) Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
 - C) Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
 - D) Pienso en un mejor título para el material de lectura.
8. Antes de empezar a leer:
- A) Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
 - B) Cuento el número de páginas que tiene la lectura.
 - C) Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.
 - D) Leo el texto a alguien, en voz alta.
9. Antes de empezar a leer:
- A) Práctico en voz alta la lectura de este texto.
 - B) Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.
 - C) pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.
 - D) Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.
10. Antes de empezar a leer:
- A) Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.
 - B) Observo si las palabras tienen más de un significado.

- C) Imagino como serán abordados los temas en el texto.
- D) Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.

II. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar a comprender mejor el texto **DURANTE** su lectura:

11. Mientras estoy leyendo:

- A) Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
- B) Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.
- C) Reviso las figuras para ver si les falta algo.
- D) Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.

12. Mientras estoy leyendo:

- A) Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
- B) Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
- C) Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
- D) Me salto las partes que me son difíciles.

13. Mientras estoy leyendo:

- A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)
- B) Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.
- C) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”
- D) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

14. Mientras estoy leyendo:

- A) Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.
- B) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
- C) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
- D) Agrego detalles que faltan a las figuras.

15. Mientras estoy leyendo:

- A) Hago que otra persona me lea el material.
- B) Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.
- C) Identifico el aspecto más importante en el texto.
- D) Evaluó si mis predicciones son correctas o no.

16. Mientras estoy leyendo:

- A) Averiguo si los ejemplos son reales.

- B) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.
- C) No miro las figuras porque me podría confundir.
- D) Leo el texto a alguien en voz alta.

17. Mientras estoy leyendo:

- A) Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.
- B) Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.
- C) Leo el material silenciosamente.
- D) Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

18. Mientras estoy leyendo:

- A) Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.
- B) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.
- C) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.
- D) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)

19. Mientras estoy leyendo:

- A) Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.
- B) Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.
- C) Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.
- D) Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo que se seguirá tratando en él

20. Mientras estoy leyendo:

- A) Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.
- B) Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
- C) Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.
- D) Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.

III. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que más le pueda ayudar a comprender un texto **DESPUÉS** de leerlo:

21 Después de haber leído un material:

- A) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.

- B) Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.
- C) Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto.
- D) Subrayo las causas y los efectos.

22 Después de haber leído un material:

- A) Subrayo la idea principal.
- B) Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí
- C) Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente.
- D) Práctico la lectura del texto en voz alta.

23 Después de haber leído un material:

- A) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.
- B) Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
- C) Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.
- D) "Adivino" qué tema se tocará luego en el texto.

24 Después de haber leído un material:

- A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.
- B) Leo las partes más importantes en voz alta.
- C) Hago que alguien me lea el texto en voz alta.
- D) Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.

25 Después de haber leído un material:

- A) Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.
- B) Práctico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.
- C) Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.
- D) Hago una lista de las cosas que comprendí mejor.

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA (IEML)

1

PROTOCOLO DE RESPUESTAS

Apellidos / Nombres		Edad		Sexo:	M		F	
---------------------	--	------	--	-------	---	--	---	--

Item	Pregunta	Alternativas				Puntaje
		A	B	C	D	
I	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
II	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					
III	21					
	22					
	23					
	24					
	25					
Sumatoria						

Nivel de diagnóstico

Mayor de 19

Nivel alto

Entre 13 y 19

Nivel medio

Menor de 13

Nivel bajo

PRUEBA DIAGNÓSTICA DEL ÁREA DE

COMUNICACIÓN

QUINTO GRADO DE SECUNDARIA

Institución Educativa: _____

Apellidos y nombres: _____

Sesión: ____

Estimado y estimada estudiante: ¡Bienvenido!

Lee con calma y atención cada texto y cada pregunta, y responde lo mejor que puedas.

Tienes 45 minutos para desarrollar la prueba

TEXTO 1

Redes sociales: entre lo privado y lo público, lo personal y lo profesional

En el ámbito de las redes sociales, las principales dicotomías surgen entre lo privado como opuesto a lo público y lo personal como contrario de lo profesional. Sin embargo, con los dispositivos móviles y el hábito cada vez más desarrollado de exhibir parte de nuestra vida diaria en las redes, estos conceptos se interrelacionan y a menudo tienden a confundirse entre sí.

Lo privado es distinto de lo personal. Pueden coincidir, pero no son sinónimos. **Privado debería ser todo aquello que queremos dejar en el ámbito más íntimo.** Privado no es compartir en Facebook con un grupo muy próximo ni publicar una foto en Instagram para nuestros seguidores. Privado debe ser aquello que nunca debe salir de nuestro entorno más cercano, aquello que no llega a una red social, que no es publicado ni compartido por ningún canal por mucho halo de intimidad que ofrezca, como pueda ser una foto distribuida por WhatsApp.

Por tanto, dejemos como privado en nuestros discos duros o dispositivos aquello que nunca quisiéramos ver fuera de ellos a ojos de terceros. Solo de esta forma podremos evitar situaciones demasiado cotidianas en las que una foto privada en un grupo de amigos, acaba llegando de forma imprudente a otras personas y con ello violando nuestra intimidad.

¿Quiere decir esto que no podemos o debemos compartir cuestiones personales? Por supuesto que podemos, pero siempre que no sean privadas. **Todo lo personal no es privado por naturaleza y viceversa.** Publicar fotos personales de una manera consciente, sabiendo que un uso descontrolado de las mismas no puede suponer un riesgo, ni para nosotros ni para terceros, no solo no significa necesariamente una autotransgresión de la privacidad (pues ya acordamos que lo privado nunca debería circular en primera instancia) sino que puede

contribuir a una sociabilidad acorde con los patrones de conducta propios de las redes sociales: la sublimación de lo personal.

Lo personal es hoy el principal pegamento social o, en palabras del sociólogo Vicente Verdú, el “personismo” como nueva revolución social del siglo XXI. La tecnología en su conjunto, los dispositivos móviles, las plataformas para publicar contenidos y las redes sociales para gestionar las relaciones con otras personas son herramientas puestas al servicio de esta necesidad de transcendencia humana de mostrar y mostrarse, de compartir y compartirse con otros.

Si antes escribíamos una postal desde la ciudad de vacaciones con el simple objeto simbólico de demostrar que estábamos allí en aquel momento, hoy hacemos check-in en Foursquare o publicamos un selfie en Facebook para que inmediatamente ese mismo significado del “aquí y ahora” llegue a los más cercanos.

Por otro lado, lo personal se viste de profesional y viceversa. Vivimos inmersos en el boom de lo amateur, del “do it yourself” o “hazlo tú mismo”, huyendo del acabado profesional que nos recuerda a una época prefabricada, taylorizada y de manufactura industrial. En cambio, **lo artesano, lo manual y lo personal se presenta como real y auténtico.** Tanto que se ha convertido incluso en una forma cultural de consumo. La llamada “*sharing economy*” o economía del compartir está detrás del auge de iniciativas para compartir el coche o intercambiar la casa en vacaciones. Estas prácticas, facilitadas por las redes sociales, no solo significan una revisión del concepto de “amigo” y de “confianza”, sino del mismo sentido de la propiedad, dando **más importancia a usar frente a poseer y a compartir frente a mercantilizar.**

Las grandes empresas son conscientes de este fenómeno y por eso se esfuerzan en disfrazar de personal lo industrial. Desde el éxito del marketing viral con el “Amo a Laura”, **las marcas persiguen a bloggers y youtubers de “andar por casa” como mejor vehículo para que “particulares” que parecen nuestros vecinos nos presenten sus productos en forma de reseña o consejo desinteresado.** Todo bajo una máxima... que no se note que es un simulacro de la cultura amateur, que detrás hay una agencia, una multinacional, un equipo de maquillaje y una cuidada puesta en escena para que parezca espontáneo, auténtico y “natural”.

Al mismo tiempo, **se da la paradoja contraria: lo personal es cada vez más un medio de proyección profesional.** Internet es el terreno natural del emprendedor y el arma del freelance. El amateur encuentra en la red la forma de crearse una imagen profesional, no en vano también llamada “marca personal”: hacer de la persona una marca de sí misma sin necesidad de cabeceras si es un periodista o de bufete si es un abogado. Un ordenador, un dominio, un blog y contenidos periódicos de calidad sirven para construir una reputación profesional desde cero.

Una reputación que, curiosamente, para ganar valor debe nutrirse también de lo personal. **Hasta el perfil más serio o “profesional” mejora si de vez en cuando se salpica con notas personales que sirven para humanizar, conferir autenticidad y ponerle emoción a su imagen pública en las redes sociales.**

- b. Promotor al uso constante de las redes sociales.
- c. Indiferente a la utilización de las redes sociales.
- d. Crítico ante el "personismo" generado por redes.

5. Opina: ¿Crees que las ideas expuestas te son convincentes para sustentar la postura del autor?

TEXTO 2

El consumo de agua en Lima

- I. El estagio de la colidano
 - II. El agocanismo exagerado
 - III. El protagonismo entre las amidades
 - IV. La trascendencia humana
- a. Solo II
b. III - IV
c. Solo I
d. I-IV

2. Según el texto, se puede concluir sobre las redes sociales:

- a. Hacer uso evitando el consumo
- b. Se prioriza la exhibición personal
- c. Mejoran la imagen de algunos usuarios
- d. Su uso debe darse con cautela

3. Mayor es el uso de redes sociales. En cierta ocasión, ingresó a su cuenta de Facebook e inmediatamente se avergonzó frente a las diversas críticas por una publicación. De esta situación se deduce necesariamente que:

- I. Fue víctima de violación a la privacidad
- II. Un contacto lo publicó sin autorización
- III. Un contacto le etiquetó sin consentimiento
- IV. Sus contactos comentaron una publicación antigua


























Marque verdadero (V) o falso (F) de acuerdo con el texto.

- a. FVVF
- b. VVVF
- c. VFVF
- d. FFVV

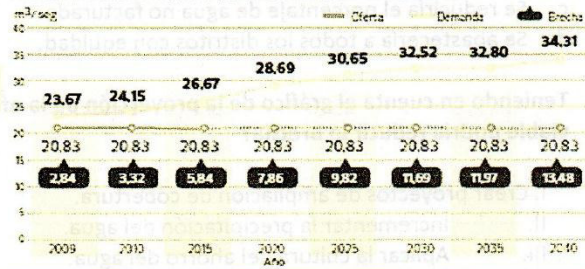
4. A través de este texto, el autor se muestra:

- a. Preocupado por el manejo de las redes sociales.

COMPARACIÓN DEL CONSUMO DE AGUA EN AMÉRICA LATINA

 Población En millones	 Capacidad de producción m³/s	 Reservas millones m³	 Reservas por habitante m³/año	 Precipitación mm/año	 Agua no facturada En porcentaje
 9 Río de Janeiro	52	*	0	1.70 	57% 
 25 São Paulo	90	2.073	 83	1.500 	37% 
 5,9 Santiago	24	900	 153	384 	29% 
 6,5 Bogotá	25	800	 123	800 	35% 
 8,6 Lima	20	282	 33	9 	35% 

PROYECCIÓN DE LA OFERTA Y DEMANDA DE AGUA HASTA EL 2040



CONTROVERSIAS POR EL AGUA EN EL PERÚ

LATENTE

41 casos

Controversia en formación, permanece oculta, silenciosa e inactiva.

ACTIVO

MODERADO

10 casos

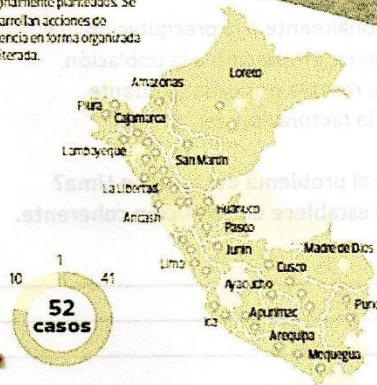
En el desarrollo del problema se inician acciones de presión con demandas públicas formales e informales.

ACTIVO

GRUPO

1 caso

En el desarrollo del problema se incrementa la hostilidad, se hace difícil complejo de manejar. Se incorporan asuntos adicionales a los originalmente planteados. Se desarrollan acciones de violencia en forma organizada y reiterada.



148 PROGRAMAS DE AGUA PARA LIMA Y CALLAO

Grandes inversiones en ampliación y optimización del servicio de agua y alcantarillado, y rehabilitación y mejoramiento de redes. 100% de agua y alcantarillado para Lima y Callao.

Proyectos (periodo 2012-2017)

Ampliación de cobertura
S/ 6.622
81 proyectos

Monto en millones de S/ (inc. IGV)
S/ 9.193

Rehabilitación y mejoramiento
S/ 2.571
61 proyectos

Habitantes beneficiados
1.8 millones

DISTRITOS CON MENOS ABASTECIMIENTO DE AGUA EN LIMA

Districtos	Número de conexiones Con abastecimiento menor o igual a 6 horas	Porcentaje
Comas	19.716	32%
Independencia	9.537	16%
San Juan de Lurigancho	4.730	8%
El Agustino	4.418	7%
Carabaylla	3.556	6%
Rimac	3.078	5%
Santa Anita	2.467	4%
La Victoria	2.342	4%
Lurin	2.034	3%
Purusiana	1.692	3%
San Bartolo	1.577	3%
Santa Rosa	1.495	2%
Punta Hermosa	1.329	2%
Punta Negra	1.077	2%
Cosca	2.223	4%
TOTAL	61.371	100%

FUENTE: SEDATRI / WWF (Unidades de agua por persona y población en Lima) / AUTORIDAD NACIONAL DEL AGUA (ANA)

Fuente: <http://3.elcomercio.e3.pe/ima/0/0/8/4/9/849047.jpg>

6. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a. Cotejar el consumo de agua en América Latina y Perú.
- b. Informar sobre el consumo del agua de los peruanos.
- c. Concientizar sobre el uso inadecuado del agua.
- d. Explicar el desabastecimiento de agua en la capital.

7. Suponiendo que los 148 proyectos de agua para Lima y Callao se ejecutasen con éxito, entonces se entendería que en el año 2040:

- a. Se abastecería de agua toda la población limeña.
- b. Seguiría el desabastecimiento para Lima y Callao.
- c. Se reduciría el porcentaje de agua no facturada.
- d. Se abastecería a todos los distritos con equidad.

8. Teniendo en cuenta el gráfico de la proyección de la oferta y la demanda, ¿qué acción viable podría reducir la brecha?

- I. Crear proyectos de ampliación de cobertura.
- II. Incrementar la precipitación del agua.
- III. Aplicar la cultura del ahorro del agua.
- IV. Destinar más reservas de agua por habitante.

- a. Solo I
- b. I-V
- c. Solo III
- d. II-III

9. A partir del gráfico: Comparación del consumo del agua en América Latina, se deduce que:

- a. La capacidad de producción aumenta proporcionalmente a la precipitación.
- b. Las reservas por cada habitante se incrementan en proporción a la población.
- c. El porcentaje de agua no facturada perjudica la reserva por cada habitante.
- d. La capacidad de producción del agua favorece la facturación del servicio.

10. Opina: ¿Qué solución efectiva propondrías frente al problema del agua en Lima? Determina la causa principal de la problemática y establece una solución coherente.

Abejas con "mochila"

Miles de abejas en Australia portan en su espalda diminutos sensores electrónicos, como parte de un programa de investigación destinado a controlar los enjambres y a desentrañar las causas de la misteriosa reducción de sus poblaciones en todo el mundo.



El Desorden del Colapso de las Colonias

(CCD, por sus siglas en inglés)

Fenómeno por el cual las abejas obreras de una colmena de miel desaparecen bruscamente

Está teniendo un impacto económico significativo

Los sensores electrónicos

Se instalaron en las espaldas de 5.000 abejas en Hobart, Tasmania y Australia

Son unos diminutos dispositivos de identificación por radiofrecuencia

¿Cómo funcionan?

De una manera similar a las etiquetas electrónicas que se colocan en los parabrisas de los vehículos para que sean detectados a su paso por los peajes de las autopistas

Las abejas melíferas europeas

Son las que están desapareciendo

Polinizan muchos cultivos agrícolas en todo el mundo

Fotos: CSIRO, Australia

La investigación del Commonwealth Scientific and Industrial Research Organisation (CSIRO)

Examinará el impacto de los plaguicidas agrícolas en las abejas, al controlar a los insectos que se alimentan en sitios donde se utilizan productos químicos habituales



3

Fueron atraídos hacia una flor de señuelo debiendo volar con nada de aire, con poca corriente de aire y con mucho aire en contra

2

Los científicos

Pegaron unas pequeñas pesas de acero, primero a las extremidades de los insectos y después a su vientre, para simular respectivamente esos dos tipos de carga de forma artificial

1

Los abejorros transportan polen en sus patas y néctar, en su abdomen

Abejorros con exceso de equipaje

Los resultados

Cuando hay turbulencias de viento, los abejorros son más estables cuando vuelan acarreado peso en sus patas

Cuando el aire está calmado aquellos con unas "patas pesadas" son menos ágiles que los que llevan la carga en su abdomen

16. El propósito de este texto es:

- a. Describir cómo funcionan los dispositivos que llevan las abejas en su cuerpo.
- b. Dar a conocer la investigación que se realiza por la preocupación en la disminución de las abejas en el mundo.
- c. Describir el impacto económico que tiene la reducción de abejas en el mundo.
- d. Dar a entender que las abejas tienen un papel importante en el mundo agrícola alrededor del mundo.

17. ¿Qué efectos considerables tiene la disminución de abejas obreras en el mundo?

- a. Perjudica la producción de miel en las colmenas.
- b. Disminuye la función como plaguicida agrícola frente a los insectos.
- c. Tiene un impacto económico ya que polinizan muchos cultivos agrícolas.
- d. Las abejas están en peligro por llevar un peso extra en sus cuerpos.

18. ¿Qué idea no es compatible con la temática presentada en el texto?

- a. La presencia de abejas meleras beneficia el mundo agrícola.
- b. Hay un riesgo significativo con la desaparición de las abejas.
- c. Posiblemente exista peligro en la reducción de las abejas obreras.
- d. No hay peligro en la disminución de las abejas obreras en el mundo.

19. Según el texto, se puede concluir que:

- a. Las investigaciones sobre las abejas son consecuencias a la predominante aparición de su población alrededor del mundo.
- b. Los científicos buscan explicar que causas llevan a la reducción de abejas obreras en el mundo.
- c. Los científicos proponen un método para investigar a las abejas.
- d. La ausencia de las abejas obreras no tienen un impacto significativo en la economía.

20. Opina: ¿Qué ocurriría si las investigaciones no encuentran las causas que expliquen la reducción de la población de abejas? Justifica tu respuesta.

ANEXO 3 Validación de Instrumentos

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSTGRADO - MAESTRÍA: DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

APELLIDO Y NOMBRE DEL INFORMANTE	CARGO O INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Medina, Doris	Docente- Universidad San Martín de Porres- Facultad de Medicina	Evaluación diagnóstica de calificación de la Jornada escolar Completa para Quinto grado de secundaria	Ministerio de Educación
TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias metacomprendivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017. Presentado por Nelly Jiménez Torres			

II. ASPECTO DE VALIDACIÓN

INDICADORES	INDICADORE S	Deficiente 0 a 20%	Regular 21 a 40%	Buena 41 a 60%	Muy buena 61 a 80%	Eficiente 81 a 100%
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado.			x		
2-. Organización	Existe una estructura lógica.				x	
3. Suficiencia	Comprende los aspectos la calidad y la cantidad idónea para universitarios del 1er. Ciclo.				x	
4. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos indicados en			x		

	universitarios del 1ºCiclo.					
5.Consistencia	Basados en los aspectos teóricos.				x	
6. Coherencia	Entre los indicadores y dimensiones.				x	
7. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico de la tesis				x	
8. Oportunidad	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno.				x	

II. OPINIÓN DE APLICACIÓN: Aplicable (x) No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN : 80 %

Lugar y fecha	DNI	Firma del experto (sello)	Teléfono
Lima, 27 de mayo de 2017	17831032		996864202

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSTGRADO - MAESTRÍA :DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

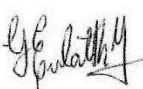
APELLIDO Y NOMBRE DEL INFORMANTE	CARGO O INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Eulatth Vidal, Genny Lourdes	Docente de Lenguaje, Redacción Universitaria y Razonamiento Verbal	Evaluación diagnóstica de calificación de la Jornada escolar Completa para Quinto grado de secundaria	Ministerio de Educación
TÍTULO DE LA TESIS : Estrategias metacomprendivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de Primer ciclo de Ingeniería la Universidad Privada del Norte- 2017. Presentado por Nelly Jiménez Torres			

II. ASPECTO DE VALIDACIÓN

INDICADORES	INDICADORES	Deficiente 0 a 20%	Regular 21 a 40%	Buena 41 a 60%	Muy buena 61 a 80%	Eficiente 81 a 100%
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado.					x
2-. Organización	Existe una estructura lógica.					x
3. Suficiencia	Comprende los aspectos la calidad y la cantidad idónea para universitarios del 1er. Ciclo.					x
4. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos indicados en universitarios del 1ºCiclo.					x
5.Consistencia	Basados en los aspectos teóricos.					x
6. Coherencia	Entre los indicadores y dimensiones.					x
7. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico de la tesis					x
8. Oportunidad	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno.					x

II. OPINIÓN DE APLICACIÓN: Aplicable (x) No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN : 100%

Lugar y fecha	DNI	Firma del experto (sello)	Teléfono
Lima, 30 de abril de 2017	07471705		5708955 996868931

ANEXO 4. Calificaciones obtenidas

Variable: Estrategias Metacomprendivas

	GENERO	EDAD	ITEM1(antes de la lectura)	ITEM2(durante la lectura)	ITEM3(después de la lectura)
ESTUDIANTE 1	M	19	3	1	3
ESTUDIANTE 2	F	22	1	1	1
ESTUDIANTE 3	F	18	2	2	2
ESTUDIANTE 4	F	17	3	2	3
ESTUDIANTE 5	M	18	2	1	1
ESTUDIANTE 6	M	18	2	1	3
ESTUDIANTE 7	M	17	2	2	1
ESTUDIANTE 8	M	17	1	1	1
ESTUDIANTE 9	M	19	1	2	1
ESTUDIANTE 10	M	18	3	1	1
ESTUDIANTE 11	F	17	3	1	1
ESTUDIANTE 12	M	17	2	1	1
ESTUDIANTE 13	M	20	3	1	1
ESTUDIANTE 14	M	18	2	2	3
ESTUDIANTE 15	F	17	1	1	1
ESTUDIANTE 16	F	17	2	1	1
ESTUDIANTE 17	F	17	2	1	3
ESTUDIANTE 18	F	17	3	2	3
ESTUDIANTE 19	M	16	3	1	1
ESTUDIANTE 20	M	22	3	2	3
ESTUDIANTE 21	F	16	2	2	3
ESTUDIANTE 22	F	19	2	1	3
ESTUDIANTE 23	M	18	3	1	1
ESTUDIANTE 24	M	17	2	1	1
ESTUDIANTE 25	M	16	2	2	2
ESTUDIANTE 26	F	18	2	1	3
ESTUDIANTE 27	F	16	2	1	1
ESTUDIANTE 28	F	17	2	1	1
ESTUDIANTE 29	M	17	1	1	1
ESTUDIANTE 30	M	18	2	1	3
ESTUDIANTE 31	M	21	1	1	2
ESTUDIANTE 32	M	18	2	1	2
ESTUDIANTE 33	M	22	3	2	2
ESTUDIANTE 34	M	19	2	1	1
ESTUDIANTE 35	M	17	1	2	1
ESTUDIANTE 36	M	17	1	1	1
ESTUDIANTE 37	M	22	1	1	2
ESTUDIANTE 38	F	18	1	1	1

ESTUDIANTE 39	M	17	1	1	1
ESTUDIANTE 40	M	17	2	1	1
ESTUDIANTE 41	M	18	2	2	3
ESTUDIANTE 42	F	17	1	1	1
ESTUDIANTE 43	F	18	1	1	1
ESTUDIANTE 44	F	17	1	1	1
ESTUDIANTE 45	M	16	2	2	2
ESTUDIANTE 46	M	16	2	1	1
ESTUDIANTE 47	F	20	2	1	1
ESTUDIANTE 48	F	17	2	2	3
ESTUDIANTE 49	F	17	2	1	3
ESTUDIANTE 50	F	17	2	2	1
ESTUDIANTE 51	F	18	2	2	1
ESTUDIANTE 52	M	24	1	1	1
ESTUDIANTE 53	F	18	3	2	3
ESTUDIANTE 54	F	16	2	2	1
ESTUDIANTE 55	F	19	3	2	3
ESTUDIANTE 56	M	17	2	2	1
ESTUDIANTE 57	F	16	3	2	3
ESTUDIANTE 58	F	18	2	2	1
ESTUDIANTE 59	M	22	2	1	2
ESTUDIANTE 60	F	21	2	1	2
ESTUDIANTE 61	M	20	3	2	2
ESTUDIANTE 62	M	16	1	2	1
ESTUDIANTE 63	M	18	1	2	2
ESTUDIANTE 64	F	17	1	2	2
ESTUDIANTE 65	M	17	1	2	2
ESTUDIANTE 66	F	17	1	2	2
ESTUDIANTE 67	M	20	1	2	2
ESTUDIANTE 68	M	19	1	2	2
ESTUDIANTE 69	M	17	2	1	1
ESTUDIANTE 70	F	17	1	2	2
ESTUDIANTE 71	M	17	1	3	2
ESTUDIANTE 72	M	17	1	1	2
ESTUDIANTE 73	M	18	1	1	2
ESTUDIANTE 74	M	17	2	3	2
ESTUDIANTE 75	M	16	1	1	2
ESTUDIANTE 76	M	16	1	2	2
ESTUDIANTE 77	M	17	1	2	2
ESTUDIANTE 78	M	17	1	3	2
ESTUDIANTE 79	M	17	2	3	2
ESTUDIANTE 80	M	18	1	2	2
ESTUDIANTE 81	F	17	1	1	2
ESTUDIANTE 82	F	17	1	2	2

ESTUDIANTE 83	F	16	1	3	3
ESTUDIANTE 84	F	18	1	2	2
ESTUDIANTE 85	M	20	1	3	3
ESTUDIANTE 86	M	16	2	3	3
ESTUDIANTE 87	M	16	1	3	3
ESTUDIANTE 88	M	16	1	3	3
ESTUDIANTE 89	F	16	1	3	2
ESTUDIANTE 90	F	17	1	3	2
ESTUDIANTE 91	M	17	1	3	2
ESTUDIANTE 92	M	20	1	3	3
ESTUDIANTE 93	M	17	1	3	3
ESTUDIANTE 94	F	20	2	3	3
ESTUDIANTE 95	M	17	1	3	3
ESTUDIANTE 96	F	17	2	3	3
ESTUDIANTE 97	M	21	1	3	2
ESTUDIANTE 98	F	17	1	2	3
ESTUDIANTE 99	M	19	1	2	2
ESTUDIANTE 100	F	17	1	3	3
ESTUDIANTE 101	M	18	1	2	2
ESTUDIANTE 102	M	21	1	2	2
ESTUDIANTE 103	M	20	1	2	2
ESTUDIANTE 104	F	17	1	3	3
ESTUDIANTE 105	M	17	1	3	2
ESTUDIANTE 106	M	22	1	3	2
ESTUDIANTE 107	M	18	1	3	2
ESTUDIANTE 108	M	19	1	3	2
ESTUDIANTE 109	M	17	1	3	2
ESTUDIANTE 110	M	17	1	3	3
ESTUDIANTE 111	F	17	1	3	3
ESTUDIANTE 112	F	19	1	2	2
ESTUDIANTE 113	F	18	1	1	2
ESTUDIANTE 114	F	17	1	2	2
ESTUDIANTE 115	F	17	1	3	2
ESTUDIANTE 116	M	23	1	2	2
ESTUDIANTE 117	F	18	1	2	2
ESTUDIANTE 118	F	18	1	2	3
ESTUDIANTE 119	M	16	1	2	2
ESTUDIANTE 120	F	16	1	3	3
ESTUDIANTE 121	F	19	2	3	2
ESTUDIANTE 122	F	17	1	3	2
ESTUDIANTE 123	M	18	1	3	2
ESTUDIANTE 124	F	21	1	3	3
ESTUDIANTE 125	M	21	1	2	2
ESTUDIANTE 126	F	17	1	3	2

ESTUDIANTE 127	M	17	1	3	2
ESTUDIANTE 128	F	18	1	3	2
ESTUDIANTE 129	F	17	1	2	2
ESTUDIANTE 130	F	17	1	3	2
ESTUDIANTE 131	M	19	2	3	2
ESTUDIANTE 132	M	19	1	2	2

Nivel

bajo	1
medio	2
alto	3

Variable: Comprensión de textos

	GENERO	EDAD	Comprensión de textos Argumentativos	Comprensión de textos Expositivos
ESTUDIANTE 1	M	19	2	3
ESTUDIANTE 2	F	22	2	2
ESTUDIANTE 3	F	18	2	2
ESTUDIANTE 4	F	17	1	2
ESTUDIANTE 5	M	18	2	2
ESTUDIANTE 6	M	18	2	2
ESTUDIANTE 7	M	17	2	3
ESTUDIANTE 8	M	17	2	2
ESTUDIANTE 9	M	19	2	2
ESTUDIANTE 10	M	18	1	3
ESTUDIANTE 11	F	17	1	2
ESTUDIANTE 12	M	17	2	2
ESTUDIANTE 13	M	20	2	3
ESTUDIANTE 14	M	18	2	2
ESTUDIANTE 15	F	17	3	2
ESTUDIANTE 16	F	17	2	3
ESTUDIANTE 17	F	17	3	3
ESTUDIANTE 18	F	17	2	4
ESTUDIANTE 19	M	16	2	3
ESTUDIANTE 20	M	22	3	2
ESTUDIANTE 21	F	16	2	3
ESTUDIANTE 22	F	19	2	3

ESTUDIANTE 23	M	18	4	3
ESTUDIANTE 24	M	17	2	3
ESTUDIANTE 25	M	16	2	4
ESTUDIANTE 26	F	18	3	3
ESTUDIANTE 27	F	16	3	2
ESTUDIANTE 28	F	17	3	3
ESTUDIANTE 29	M	17	2	3
ESTUDIANTE 30	M	18	3	3
ESTUDIANTE 31	M	21	3	3
ESTUDIANTE 32	M	18	3	3
ESTUDIANTE 33	M	22	3	3
ESTUDIANTE 34	M	19	2	3
ESTUDIANTE 35	M	17	2	3
ESTUDIANTE 36	M	17	2	3
ESTUDIANTE 37	M	22	3	2
ESTUDIANTE 38	F	18	2	2
ESTUDIANTE 39	M	17	3	2
ESTUDIANTE 40	M	17	2	2
ESTUDIANTE 41	M	18	2	2
ESTUDIANTE 42	F	17	1	2
ESTUDIANTE 43	F	18	2	2
ESTUDIANTE 44	F	17	2	2
ESTUDIANTE 45	M	16	3	3
ESTUDIANTE 46	M	16	2	3
ESTUDIANTE 47	F	20	2	3
ESTUDIANTE 48	F	17	3	3
ESTUDIANTE 49	F	17	2	3
ESTUDIANTE 50	F	17	3	3
ESTUDIANTE 51	F	18	2	3
ESTUDIANTE 52	M	24	3	3
ESTUDIANTE 53	F	18	3	3
ESTUDIANTE 54	F	16	3	3
ESTUDIANTE 55	F	19	3	2
ESTUDIANTE 56	M	17	3	3
ESTUDIANTE 57	F	16	3	3
ESTUDIANTE 58	F	18	2	3
ESTUDIANTE 59	M	22	3	3
ESTUDIANTE 60	F	21	4	3
ESTUDIANTE 61	M	20	2	2
ESTUDIANTE 62	M	16	2	2
ESTUDIANTE 63	M	18	2	2
ESTUDIANTE 64	F	17	2	3
ESTUDIANTE 65	M	17	2	1
ESTUDIANTE 66	F	17	2	2

ESTUDIANTE 67	M	20	2	2
ESTUDIANTE 68	M	19	2	2
ESTUDIANTE 69	M	17	2	2
ESTUDIANTE 70	F	17	2	1
ESTUDIANTE 71	M	17	2	2
ESTUDIANTE 72	M	17	2	3
ESTUDIANTE 73	M	18	2	3
ESTUDIANTE 74	M	17	3	3
ESTUDIANTE 75	M	16	3	3
ESTUDIANTE 76	M	16	3	3
ESTUDIANTE 77	M	17	3	3
ESTUDIANTE 78	M	17	2	3
ESTUDIANTE 79	M	17	3	3
ESTUDIANTE 80	M	18	2	3
ESTUDIANTE 81	F	17	3	3
ESTUDIANTE 82	F	17	3	3
ESTUDIANTE 83	F	16	2	3
ESTUDIANTE 84	F	18	3	3
ESTUDIANTE 85	M	20	3	3
ESTUDIANTE 86	M	16	3	2
ESTUDIANTE 87	M	16	3	3
ESTUDIANTE 88	M	16	3	3
ESTUDIANTE 89	F	16	3	2
ESTUDIANTE 90	F	17	4	2
ESTUDIANTE 91	M	17	3	3
ESTUDIANTE 92	M	20	3	3
ESTUDIANTE 93	M	17	3	3
ESTUDIANTE 94	F	20	3	3
ESTUDIANTE 95	M	17	3	3
ESTUDIANTE 96	F	17	2	3
ESTUDIANTE 97	M	21	3	2
ESTUDIANTE 98	F	17	2	3
ESTUDIANTE 99	M	19	3	3
ESTUDIANTE 100	F	17	2	2
ESTUDIANTE 101	M	18	3	3
ESTUDIANTE 102	M	21	2	1
ESTUDIANTE 103	M	20	2	3
ESTUDIANTE 104	F	17	1	3
ESTUDIANTE 105	M	17	2	3
ESTUDIANTE 106	M	22	3	3
ESTUDIANTE 107	M	18	3	3
ESTUDIANTE 108	M	19	3	3
ESTUDIANTE 109	M	17	2	3
ESTUDIANTE 110	M	17	3	3

ESTUDIANTE 111	F	17	2	3
ESTUDIANTE 112	F	19	2	3
ESTUDIANTE 113	F	18	2	2
ESTUDIANTE 114	F	17	0	2
ESTUDIANTE 115	F	17	2	2
ESTUDIANTE 116	M	23	3	3
ESTUDIANTE 117	F	18	3	2
ESTUDIANTE 118	F	18	2	2
ESTUDIANTE 119	M	16	4	3
ESTUDIANTE 120	F	16	2	2
ESTUDIANTE 121	F	19	2	3
ESTUDIANTE 122	F	17	3	3
ESTUDIANTE 123	M	18	3	2
ESTUDIANTE 124	F	21	2	3
ESTUDIANTE 125	M	21	3	3
ESTUDIANTE 126	F	17	2	1
ESTUDIANTE 127	M	17	3	3
ESTUDIANTE 128	F	18	3	4
ESTUDIANTE 129	F	17	2	3
ESTUDIANTE 130	F	17	1	3
ESTUDIANTE 131	M	19	2	3
ESTUDIANTE 132	M	19	3	3

nivel

previo al inicio	1
inicio	2
proceso	3
satisfactorio	4